



DIALOGANDO

Revista del Instituto Superior de Estudios Religiosos

Año 8, N. 16, 2020

Buenos Aires

ISSN 2347-0712

Dialogando

E. Mail: iser.1968@yahoo.com,ar
secretaria@revistadialogando.com.ar

Marcelo T. de Alvear 1640, 1 F

1060 Buenos Aires

Teléfono: 4813-2448

Telefax: 4812-9341

Equipo Editorial

Directora

Rab. Arq. Graciela de Grynberg (Comunidad Bet Israel - Argentina)

Secretaria de Redacción

Dra. Celina A. Lértora Mendoza (CONICET/FEPAI - Argentina)

Consejo de Redacción

Dr. Jaime Bortz (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

Rdo. Dr. Jerónimo Granados (Comunidad Luterana - Uruguay)

Fr. Dr. Jorge A. Scampini OP (Universidad Católica Argentina - Argentina)

Consejo Asesor

Lic. Octavio Lo Prete (Universidad Católica Argentina - Argentina)

Rdo. Dr. Joseph-Ignasi Saranyana (Ac. de Cs. Barcelona -España)

Comisión Académica

Dr. Jorge Ayala (Universidad de Zaragoza - España)

Dr. Martín Ciordia (Universidad de Buenos Aires - Argentina)

Dr. Pedro Coviello (Universidad Católica Argentina - Argentina)

Dra. Isabel Fisflash (Universidad de Chile - Chile)

Dr. Leonardo Funes (CONICET y Universidad de Buenos Aires - Argentina)

Dra. María Eugenia Góngora (Universidad de Chile - Chile)

Dr. Abelardo Levaggi (CONICET y Universidad de Buenos Aires - Argentina)

Rab. Ernesto Yattah (Seminario Rabínico Latinoamericano - Argentina)

Dr. Mario Yutzis (Instituto Superior Evangélico de Estudios Teológicos - Argentina)

ARTÍCULOS

**La primera versión de estos trabajos ha sido presentada
en el III Simposio “Historia de la educación religiosa”
organizado por ISER, con la coordinación de la Mg. Laura Guic
Buenos Aires, noviembre de 2020**

Presentación
La perspectiva histórica de la investigación educativa religiosa

Laura S. Guic

En esta oportunidad, hemos podido reunir indagaciones en torno a la educación religiosa, historiando su trayectoria en Argentina y Latinoamérica, cumpliendo con un triple objetivo que es posible desandar en estas páginas.

El primero remite a la ocasión de construir objetos de estudio para conocer y reconocer a la educación religiosa como parte de ese todo complejo que conforma la instrucción pública de un Estado. Para este recorte territorial y en la escena temporal de los siglos XIX y XX, donde se formaron los cuadros dirigentes, es posible distinguir la impronta de esta modalidad educacional, que ha sido estudiada de manera fragmentaria y asistemática.

Esto nos lleva al segundo objetivo que propicia un hacer visible la participación negada de las circunstancias y desarrollo de esta modalidad educacional en la historia de la educación en general, para luego establecer su influencia y alcances.

Ambos reconocimientos, tanto el de la formación de la dirigencia y la influencia en la a veces erróneamente denominada educación laica, nos llevan a un tercer objetivo traducido en aporte desde la concepción de este espacio de reflexión y compartida. Se trata de instalar la discusión en torno a los ámbitos educacionales religiosos como objetos valiosos en sí mismos y así generar la apertura de la indagación sistemática, profunda y conjunta de la dimensión religiosa educacional.

Otro aspecto que torna en objetivo de los simposios de educación religiosa con perspectiva histórica, como lo señala y condensa el título de esta introducción, es la hegemonía de algunas religiones sobre otras que ocultan a su vez alcances y avances en este sentido.

Así, el Instituto Superior de Estudios Religiosos (ISER) promueve estas instancias de debate y conocimiento de los progresos de diversas y ricas investigaciones que se vienen ocupando de tópicos distintivos en la indagación, construyendo objetos de

estudio y problematizaciones que requieren a su vez, modalidades novedosas en lo metodológico apropiadas.

Es desde el ISER y en la detección de la vacancia de conocimiento surgida de las conversaciones de las jornadas anteriores, sumando a ello las publicaciones de investigadores prestigiosos que se ocupan de estas tópicas invisibilidades u olvidadas.

En las siguientes páginas encontrarán algunas claves intelectivas que revelan que una historia de la educación religiosa no solamente es posible, sino que no debe quedar por fuera de cualquier intervención en el ámbito de indagación, que considere panorámicas o ciclos educativos para su estudio.

Por su relevancia e historia la educación religiosa es aún hoy una “asignatura pendiente” y estos desarrollos permiten ya posicionar un umbral de posibilidades para su despliegue.

Estudiando la denominada educación popular del siglo XIX, tan mencionada y escasamente profundizada, Alejandro Herrero nos revela la intervención clarísima del ámbito confesional en la educación de su recorte de estudio. Asimismo, exhibe los límites de un laicismo que se vuelve meramente declarativo en la materialización de la educación que se concreta en las aulas.

Abriendo dimensiones de análisis vinculadas a la formación, el Estado y la función de la educación, Herrero formula nuevos interrogantes sobre la base fortísima de investigadores que han realizado aportes sustantivos a las propias indagaciones.

A su vez, el “padre del aula” y sus obras recorren dimensiones educacionales con apelaciones a la religión, que aún no han sido debidamente interpeladas, en un recorte de sus paradigmáticas obras *Facundo* y *Recuerdos de Provincia*, Hernán Fernández, expone los recursos del sanjuanino, en un valioso tránsito de análisis que si bien presenta sus ejes continúa en proceso de estudio. Desde una perspectiva política, son reveladoras expresiones de Sarmiento que es preciso interpelar a la luz de novedosas entradas de su prolífera obra. El particular aporte de su estudio posibilita un nuevo esquema interpretativo sobre las denominaciones formuladas por el autor y el uso de las nociones propiamente religiosas para debatir en la arena del Estado; donde las significaciones de la “civilización” y de la “barbarie” vuelven a ponerse en la escena de la disputa.

Por otra parte, y en el desandar de la educación patriótica, la función religiosa no puede escindirse de su paradójica relación con la función política de la instrucción pública en los tiempos de la consolidación del sistema educativo argentino, por tal motivo, expongo en mis líneas de trabajo, ese aspecto empleando el análisis crítico del discurso de las fuentes de este tiempo, a través de documentos poco explorados. En el tratamiento de la función religiosa se puede visualizar como una función patriótica transita en las escuelas confesionales de los primeros años del siglo XX y propone modalidades nominales religiosas para resolver el problema de la ciudadanía que aún estaba por concretarse y que ni el positivismo, desde su mirada científicista, no había podido aún remediar.

Dulce Santiago realiza un tratamiento en torno a las primeras universidades privadas que ofrecen en sus tramas curriculares educación religiosa, y en este plexo problemático, rescata las figuras de Ismael Quiles y Octavio Nicolás Derisi, empleando el cruce de fuentes documentales sustantivas para la elucidación de su objeto de estudio.

Sus ejes nodales son sustantivos para la producción de saberes en el ámbito de la historia de la educación, siguiendo en las trayectorias académicas de tamaños exponentes, los anclajes promovidos por las políticas educativas de un tiempo que se subsumen, además en la urdimbre contextual de su ciclo. Incorpora, también, los aspectos ideológicos necesarios para poder comprender de manera cabal las disputas de la libertad de enseñanza y la construcción de instituciones universitarias de formación católica. Por otra parte, sus valiosas caracterizaciones de los ciclos que atraviesan los ciclos vitales y la influencia de Quiles y Derisi, se constituyen en un claro acierto para elucidar la relevancia de su participación en la educación de su tiempo y posterior legado.

A su vez, y abriendo el paso hacia Latinoamérica, Johana Vargas nos propone la necesaria reflexión en torno a las nociones del neoliberalismo en su Chile natal, que aún está por investigarse, sus interrogantes inauguran a su vez, hipótesis primeras para el descubrimiento de un territorio escasamente recorrido.

Es sumamente importante abrir y profundizar lazos para la sistematización de conocimiento histórico educacional que provenga de los distintos Estados y permitan la comparación y ampliación de la recuperación de una historia que aún está por contarse. Por ello, la investigadora chilena promueve una entrada que revisa especialmente el ámbito de educación universitaria y la función religiosa en franca

tensión con la función política, en el seguimiento de las narrativas de estas instituciones, de las que se conoce solamente el relato fundacional.

Por su parte y en un trabajo de reflexión para el análisis de la gestión y la administración cuyos objetos de indagación aún están por definirse, Pablo Rodríguez aporte una exploración posible en este ámbito temático que muestra la necesaria revisión para comprender la educación religiosa en todas sus dimensiones.

Es en el ámbito de la indagación del estilo de las teorías fundamentadas que se construyen nuevos portales para ingresar a un pasado reciente que nos permite comprender el complejo presente y delinear pistas para el futuro.

Así esta publicación ofrece en su amplitud y entradas a la historia de la educación religiosa un espacio para multiplicar y sistematizar esfuerzos en los avances que el ISER siembra y comparte.

Agradeciendo nuevamente esta oportunidad de abrir camino, esparcir el campo de estudio y ahondar en investigaciones que aborden la educación religiosa como parte de la Historia de la educación en Argentina y Latinoamérica, les presentamos las páginas que reflejan este tamaño esfuerzo.

La formación de ciudadanos y la enseñanza laica o religiosa

Alejandro Herrero

1. Introducción

La lucha de la enseñanza laica y religiosa en las escuelas aún sigue abierta. Es cierto, desde un punto de vista de las leyes impera, casi exclusivamente, la enseñanza laica en las escuelas primarias. Pero en Salta eso no sucede desde hace muchos años y ahora surge una situación en Mendoza, su Constitución provincial define una enseñanza laica sin embargo, la Justicia apoyó el dictado de enseñanza religiosa en horario escolar en una escuela pública del Estado. Esta cuestión vuelve una y otra vez a la escena pública y a mis investigaciones que no la tienen como una problemática central.

Estudio el Normalismo y especialmente la promoción de las escuelas populares que desde funciones de gobierno y desde la sociedad civil realizaron normalistas a fines del siglo XIX y primeras décadas del XX en Capital Federal y provincia de Buenos Aires. La enseñanza laica es un imperativo que no se discute en estas sedes populares, aunque al ampliar mi mirada a las otras provincias la situación es distinta, hecho que se convierte en un contexto básico para mi investigación.

El objetivo de este artículo consiste en ofrecer una mirada, siempre panorámica y fragmentada, en torno a la disputa de enseñanza laica y religiosa en una unidad de tiempo y de espacio más amplia del que siempre indago.

En primer lugar exploro cómo se constituye el Estado nación y la sociedad civil, las leyes y las diversas políticas de los gobiernos nacionales y provinciales; y en segundo lugar, indago la etapa que se conoce como Estado “consolidado”, y los problemas por la nacionalización de los habitantes y ciudadanos, la formación de las argentinas y de los argentinos, siempre ligado a la enseñanza religiosa o laica.

2. La consolidación del Estado Nación

Sabemos que el Estado nación en Argentina se consolida en 1880¹. Desde ese momento preciso cumple con los atributos de todo Estado, en principio, poder ejercer el monopolio de la violencia legítima en todo su territorio. El proceso se desarrolla durante la segunda mitad del siglo XIX, y participan varios factores.

En 1853 se dicta una Constitución nacional, sin embargo, el país está dividido, Buenos Aires es un Estado independiente con su propia carta constitucional, separado del resto de la Confederación Argentina. En septiembre de 1860 se produce una reforma de la Constitución luego de un pacto entre la elite porteña y las elites de las demás provincias, y desde 1862 se conforman, por primera vez, las llamadas Presidencias Nacionales: Bartolomé Mitre, 1862-1868, Domingo Faustino Sarmiento, 1868-1874, y Nicolás Avellaneda, 1874-1880. Ahora sí una única carta constitucional da existencia a un Estado argentino, aunque un problema subsiste: los gobiernos nacionales no pueden hacer cumplir las leyes del país. Fue necesario que a dicho orden jurídico y político se sumará el progreso económico, única vía para que las arcas del Estado reciban los recursos suficientes que permitan a las autoridades nacionales poder ejercer sus atributos.

A partir de 1840 (y sobre todo al final del siglo XIX) se produce un fenómeno nuevo, denominado Segunda Revolución Industrial, que crea, efectivamente, sociedades capitalistas e industriales en naciones dominantes, Inglaterra, Estados Unidos, Bélgica, Alemania, Francia, entre otros; que demanda determinadas materias primas a ciertos países como Argentina, Australia, Nueva Zelanda, Brasil, México etc. Esta nueva división internacional del trabajo produce un notable crecimiento económico nunca visto antes, y da origen a las naciones modernas.

En nuestro país este ciclo económico se denomina sistema agro-exportador: la riqueza en Argentina se encuentra en el campo, en la actividad ganadera (ovinos y vacunos) y agrícola (con predominio del trigo) que es demandada por los países centrales para consumo local, y, a su vez, estos países necesitan vender sus manufacturas, y es el mercado argentino, entre otros, uno de sus destinos. Los

¹ Una investigación plantea que el Estado consolidado se puede advertir, efectivamente, en 1880, pero como una primera etapa de consolidación, en realidad se trata de un proceso más largo que abarca desde 1880 hasta 1904. P. Gerchunoff, F. Rocchi y G. Rossi, *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas, 1870-1905*, Bs. As., Edhasa, 2008.

beneficios son notorios: Argentina vende sus alimentos a excelentes precios en el mercado europeo, e importa manufactura barata y de buena calidad para el mercado interno.

Adelantos tecnológicos de todo tipo posibilitaron este nuevo fenómeno: ferrocarriles, telégrafos, barcos a vapor, inventos para el nacimiento de nuevas industrias, el desarrollo de una red bancaria, etc. A su vez, las materias primas, o mejor dicho los alimentos que Argentina produce para su venta al exterior demanda una tecnificación en la ganadería y la agricultura, ya que dichos alimentos deben tener un mínimo de calidad para el consumo de países industriales. Fue el sector ganadero el que se transformó en el nuevo sector dominante, y donde se produjo la mayor renovación tecnológica: se alambran los campos, se crean cabañas, se cruzan animales de distintas razas, se instalan frigoríficos. A partir del 80 y más aún en los años 90, se conformó una nueva clase de terratenientes, ya que ahora la tierra tiene un valor elevadísimo, y más si se encuentra cercana a las vías del ferrocarril. Esta nueva clase de terratenientes, de origen ganadero, ubicada en la pampa húmeda, con mentalidad moderna, es la clase dominante, y la que posibilita, mediante las exportaciones, las grandes divisas al Estado nacional².

² Vale la pena escuchar la interpretación de un historiador del agro argentino sobre la posición de los terratenientes pampeanos a fines del siglo XIX: “En las década de apogeo de la Argentina del ganado y de las mieses, cuando el sector agrario constituía el motor que daba impulso a toda la actividad económica del país, la distancia entre los mayores terratenientes de la pampa y los demás segmentos del empresariado nativo (industriales, banqueros, comerciantes) era poco menos que abismal; sólo unos pocos grandes financistas (entre lo que se destacaba el zar de los negocios de la época, Ernesto Tornquist) estaban en condiciones de acercárseles. La fortuna de las grandes familias de la elite rural argentina de comienzos de siglo XX (entre los que sobresalían los Anchorena, Unzué, Pereyra, Duggan, Santamaría, todas las cueles alcanzaban a poseer más de 200 mil hectáreas de tierra en la pampa) era lo suficientemente grande como para que los relatos sobre la prodigalidad de algunos de sus integrantes le ganaran fama de opulenta incluso en los principales capitales de Europa, donde competían en consumo conspicuo con las antiguas aristocracias y con los nuevos ricos que, gracias a la globalización económica del siglo XIX, crecían tanto en las metrópolis como en las periferias. Cuando comparamos los recursos económicos de los terratenientes pampeanos con los de otras burguesías que entonces tenían peso internacional, se advierte que esta reputación (que hizo posible que la expresión “rico como un argentino” se volviera corriente en París de comienzos del siglo XX) tenía una sólida base en la realidad. Los mayores estancieros argentinos poseían fortunas que, en más de un caso, alcanzaban los niveles comparables a los de los magnates de la Europa Continental (aunque no, por cierto, de los británicos, y especialmente de los plutócratas norteamericanos, que estaban cómodamente alojados en una categoría superior). Roy Hora, *La burguesía*

Otro actor dinámico y fundamental fue la poderosa inmigración masiva, sobre todo de italianos y, en menor medida de españoles, que accedió, en parte, a la colonización de tierras en la zona del litoral, y en mayor número se instaló en los núcleos urbanos, como Buenos Aires y Rosario³. Fueron vitales para la implantación de una cultura de trabajo efectivamente capitalista, compuesta por asalariados; comerciantes, industriales de pequeños talleres, arrendatarios, pequeños propietarios etc.

En las últimas décadas del siglo XIX, es visible la conformación de una sociedad civil, de un mercado capitalista, formado por sujetos que consumen y pagan los impuestos al Estado (nacional o provincial). Este desarrollo económico, nunca visto antes, alimenta las arcas del Estado nacional y posibilita, entre otras cosas, que el ejército posea recursos para actuar e imponer el monopolio de la violencia legítima, ya sea para disciplinar, en los años 60 y 70, a los denominados “rebeldes” de las distintas provincias del interior, y hasta someter, entre 1879 y 1880, a la poderosa provincia de Buenos Aires, y tornar posible la llamada federalización de Buenos Aires, es decir, establecer que la ciudad se convierta, de hecho y de derecho, en la capital de la república. En 1880, las autoridades nacionales ejercen su poder sobre todo el territorio. No fue casualidad que la tristemente célebre “campana al desierto”, al sur del país, que diezmo a una enorme población aborigen, se produjera también en 1878 y 1879,⁴ desde entonces, esas tierras valiosas para la producción agrícola ganadera son acaparadas por la nueva clase terrateniente.

terratiente. Argentina 1810-1945, Bs. As., Capital Intelectual, 2005, pp. 9-10. Sobre la vida de la alta sociedad porteña de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX véase: L. Losada, *La alta sociedad en la Buenos Aires de la Belle Époque*, Bs. As., Siglo veintiuno Editora Iberoamericana, 2008.

³ Véase para la zona santafesina y para las ciudades de Buenos Aires y de Rosario los siguientes estudios: Ezequiel Gallo, *La Pampa Gringa. La colonización agrícola en Santa Fe (1870-1895)*, Bs. As., Sudamericana, 1984; Hilda Sabato y Luis Alberto Romero, *Los trabajadores de Buenos Aires. La experiencia del mercado: 1850-1880*, Buenos Aires, Sudamericana, 1992; y Ricardo Falcón, *La Barcelona Argentina. Migrantes, obreros y militantes en Rosario, 1870-1912*, Rosario, Editorial Laborde, 2005. Para un panorama más general sobre la historia de la inmigración puede consultarse el minucioso estudio de Fernando Devoto, *Historia de la inmigración en la Argentina*, Buenos Aires, Sudamericana, 2003.

⁴ Julio Argentino Roca preparó 6.000 hombres de caballería móvil, y en julio de 1878 entró en lucha armada con los aborígenes. Cuatro caciques presos, 1.250 indios muertos, y más de 3.000 prisioneros fue el saldo de su victoria. La segunda campaña, en 1879, ocupa, finalmente, la línea del Río de Negro. Susana Bandieri, Capítulo 3: “Ampliando las fronteras: la ocupación de

Orden y progreso, son la síntesis del programa: la imposición del monopolio de la violencia legítima del Estado nacional está íntimamente ligada a la ocupación de tierras, al desarrollo económico y al enriquecimiento, sobre todo, de la clase terrateniente.

Los ferrocarriles que se instalan en los años 50, unas décadas después, unen, efectivamente, casi todo el territorio, y su trazado no deja dudas sobre el rumbo de la economía: todas las líneas se dirigen al puerto de Buenos Aires, ya que los terratenientes deben vender sus productos al exterior.

Subrayemos una primera cuestión fundamental: en las décadas de 1880 y 1904 se puede observar una sociedad civil, un mercado capitalista, y un Estado nacional “consolidado”.

3. Estado y educación

La constitución dictada en 1853 y reformada en los años 60, define que este Estado es una república, federal y liberal. Más tarde, a comienzos de los años 80, se dictan leyes con un nítido contenido laico, separando a la iglesia católica de algunas de las esferas estatales.

Específicamente, en el área educativa, se sanciona, en 1884, la llamada ley 1420, que establece una educación común gratuita, graduada y obligatoria para todos los niños de 6 a 14 años de edad. Dicha ley permitió crear las primeras escuelas de adultos y organizar el funcionamiento de las Escuelas Normales; y propone un organismo, el Consejo Nacional de Educación, que centraliza el gobierno de la educación básica⁵. Acotemos algo sustantivo: esta ley nacional tiene jurisdicción sobre la capital federal y los Territorios Nacionales⁶.

La Patagonia”, Mirta Z. Lobato, *Nueva Historia Argentina. El progreso, la modernización y sus límites, 1880-1916*, Bs. As., Sudamericana, 2000.

⁵ La ley 1420, de carácter nacional, alcanzaba a los diez Territorios Nacionales: Chaco, Formosa, Chubut, la Pampa, Los Andes, Misiones, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

⁶ Dado que la educación primaria, según la constitución federal, debe ser regida por las provincias, las legislaciones provinciales, posteriormente, homologaron sus normas, en gran medida, siguiendo lo establecido por la ley 1.420.

La gratuidad y la obligatoriedad aluden al ideal republicano. El Estado se hace cargo de la creación y administración de las escuelas públicas, y obliga a los padres a enviar sus hijos a dichas sedes donde serán educados con la ideología del Estado. Según un principio básico del liberalismo, ni el Estado ni la sociedad pueden imponer nada al individuo, quién guía su conducta, su vida, según su razón. En este caso, la ley 1420 lesiona un principio liberal, la libertad individual, ya que le impone al padre la obligación de enviar sus hijos a la escuela primaria donde serán instruidos en los valores de la república.

El laicismo, en cambio, está vinculado a un ideal típicamente liberal, y se inserta en una historia que trasciende los límites nacionales, ya que durante todo el siglo XIX se lleva a cabo una feroz disputa entre laicos y católicos en diferentes países, sobre todo en las naciones centrales, y más precisamente en Francia, por el control del aparato estatal. En Argentina, como en otros casos, triunfa el ideal laico, una de las grandes banderas del liberalismo, y los católicos pierden, desde entonces, su lugar en las esferas estatales, ya no tienen el monopolio sobre el control de los cementerios o del matrimonio de las personas⁷. Hoy sabemos que existió, en la realidad argentina,

⁷ El catolicismo, que siempre ocupó espacios en los aparatos de los diferentes Estados en el Río de la Plata fue desplazado, a nivel nacional, a la sociedad civil y desde allí comenzó lentamente a discutir su lugar en el orden liberal conservador. Roberto Di Stefano y Loris Zanatta, nos informan que dicha empresa fue trabajosa y con muchas complicaciones: “Faltaban “hombres” en el sentido de que los cuadros católicos capaces y dispuestos a conducir la organización y animación del movimiento eran demasiados escasos para las dimensiones del desafío [...] Y aún faltaba el “ambiente” [...] En ese contexto, se planteó el problema a partir del cual los católicos se dividieron durante gran parte de esta época: el del tipo de organización que el movimiento habría debido adoptar [...] En este sentido, puede afirmarse que las tensiones y los fracasos que, por lo menos hasta el nacimiento de la Acción Católica, impidieron la consolidación de un movimiento católico masivo e influyente, se debieron al contraste entre los planes de la jerarquía eclesial y las iniciativas ya existentes. Las iniciativas sociales, políticas y culturales o de otro tipo que ya existían o que nacieron a principios del siglo, se debieron sobre todo al espíritu emprendedor de algunos eminentes sacerdotes, en primer lugar el del padre Grote, y también de algunos laicos. Tal era el caso de la primera de ellas, los Círculos de Obreros fundados en 1892, como también de la Liga Demócrata Cristiana de 1902, y de sus derivaciones, la Unión Democrática, surgida en 1911, y la Unión Democrática Argentina, nacida en 1920. Lo mismo puede decirse de la Liga Social Argentina, surgida en los mismos ambientes en 1909 [...] Los rasgos principales que caracterizan a ese asociacionismo eran su amplia autonomía y su perfil esencialmente laico [...] Por el contrario, el objetivo de la jerarquía, alentada en tal sentido por la Santa Sede y por las resoluciones del Concilio de 1899, era disolver esas iniciativas en un movimiento más amplio y general, cuya cohesión disciplinaria,

una dura lucha entre liberales católicos y liberales laicos. En las provincias del interior, de gran adhesión al credo católico, se advierte una resistencia muy fuerte a aceptar el laicismo. En Santa Fe, donde la elite de la ciudad capital es mayoritariamente católica y domina el gobierno provincial, se demora la implantación del Registro Civil hasta los últimos años del siglo XIX, y los individuos de otros credos religiosos, o pertenecientes a la masonería deben realizar los trámites en sede católica⁸. Algo parecido sucede con la ley 1420. Indiquemos en primer lugar, una cuestión importante: en el artículo referido a la enseñanza laica o religiosa dice neutra, pero en la aplicación se impone el laicismo.

¿Qué sucede en las provincias? Investigaciones recientes nos informan que se imparte enseñanza católica en las escuelas de las provincias del interior, o en el caso de Santa Fe, en leyes escolares de 1884 y 1886 se establece la enseñanza de religión católica como contenido obligatorio en las escuelas, con atribuciones de las autoridades eclesiásticas para el dictado y aprobación de textos escolares (artículos 6, 7 y 8 de la ley de 1886). Es visible que desde el ministerio de instrucción pública de la nación se intenta imponer el laicismo en las escuelas y, al mismo tiempo, en algunas provincias, legalmente, se resiste y se apoya la enseñanza religiosa en sede escolar⁹.

Recordemos que en todo Estado federal se establece claramente los atributos que pertenecen a las provincias y a la nación. En el artículo 5to de la Constitución se señala, invocando el ideal federal, que es atributo de los Estados provinciales hacerse cargo de la enseñanza primaria, mientras que es obligación del Estado nacional ocuparse de los niveles secundario y universitario. Los hechos manifiestan, nítidamente, que los Estados provinciales, en su mayoría, no tienen los recursos suficientes para cumplir con este mandato constitucional. Por eso en 1854, sólo un año después de dictada la constitución, comienza un fenómeno que perdura en el

eficacia, y ortodoxia doctrinaria debían ser aseguradas por la conducción de eclesiástica”. R. Di Stefano y L. Zanatta, *Historia de la Iglesia Argentina. Desde la Conquista hasta fines del siglo XX*, Bs. As., Grijalvo Mondadori, 2000, pp. 368-369.

⁸ Para el estudio de la elite santafesina véase Gabriela Pauli, *La cabeza piensa y ordena y los brazos ejecutan... Representaciones sociales de la elite santafesina para los gobiernos santafesina a comienzos del siglo XX*, Santa Fe, Universidad Católica, 2016; y para el estudio de los gobiernos santafesinos véase: Bernardo Carrizo, *Los radicalismos en la democratización política*, Santa Fe, UNL, 2020

⁹ Diego Mauro, “Católicos, educación y política. La enseñanza religiosa entre la curia diocesana y las orientaciones educativas del estado provincial. Santa Fe, 1915-1937”, *Estudios Sociales*, n. 36, Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, 2009.

tiempo: el gobierno nacional debe destinar subsidios a las distintas provincias para que puedan cumplir con esta obligación educativa. Esta situación, reiterada año tras año, llena de incertidumbre a los docentes y a las autoridades de las provincias que dependen de estos subsidios¹⁰. ¿Cuál fue la respuesta de la dirigencia política? En 1905 se dicta la denominada ley Láinez¹¹, que autoriza al Estado nacional a crear y administrar escuelas primeras en los territorios de las provincias que así lo solicitaran. Para no contradecir el artículo 5to de la Constitución se expresa que el establecimiento de escuelas a cargo del gobierno nacional queda supeditado a la solicitud que hagan las distintas jurisdicciones provinciales. ¿Qué ha sucedido? Si bien el Estado Federal es la ideología del Estado Argentino, los hechos obligan a una mayor intervención del gobierno nacional. Esto es muy importantes porque sucede que hay provincias que según su ley de educación es obligatoria la enseñanza religiosa mientras en las escuelas nacionales que se establecen con la ley Láinez impera la enseñanza laica bajo el control del Consejo Nacional de Educación¹², Conviven políticas educativas diferentes y hasta opuestas en los mismos espacios, con un mismo objetivo: formar ciudadanos.

¹⁰ Entre 1854 y 1905 se reiteran estos subsidios. Si bien fueron varias las leyes de subvenciones para el fomento de la instrucción primaria sancionadas desde 1871, la ley de 1890, ampliada en 1897, sistematizó el aporte y sentó la forma de la distribución: adquisición del mobiliario, libros y útiles para escuelas y sueldos de maestros.

¹¹ La ley fue sancionada el 17 de octubre de 1905, y reglamentada en febrero de 1906.

¹² Pero la situación no supone un triunfo definitivo para los laicos, porque en el segundo gobierno de Julio Argentino Roca (1898-1904), se habilita la creación de escuelas normales católicas. La historiadora Lilia Bertoni afirma que “En 1897 un decreto del presidente Roca incluyó las escuelas normales en el régimen ministerial de establecimientos incorporados y posibilitó que las congregaciones religiosas formaran maestros primarios lo que hasta ese entonces era funciones exclusivas de las escuelas normales del Estado. En esta misma línea, Teresa Artiaga, otra historiadora, nos informa que en 1900 el presidente Roca dicta un decreto por el cual tres órdenes franciscanas se hacían cargo de la enseñanza de los niños de comunidades indígenas, Wichí en el impenetrable chaqueño y Qom en Formosa. Pero no sólo formaban a los niños en la religión católica sino que aprovechando también todas las oportunidades que tenían para congregar a niños y adultos, impartían sus enseñanzas a todos. Estos indicadores verifican que la imposición laica no era homogénea, y que el poder de los grupos católicos en los gobiernos no se había extinguido. Véase: L. Bertoni, *¿Estado confesional o Estado laico?* La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX a XX”. L. Bertoni y L. Di Previtello, *Conflictos en Democracia. La vida política argentina entre dos siglos*, Bs. As., Siglo XXI editores, 2009, 45-70; y Teresa Artieda, “Educación ¿común y laica? para la infancia indígenas en los Territorios Nacionales de Chaco y Formosa. 1900-1930”, *Historia de la Educación. Anuario SAHE* 16, N. 1, 2015: 8-24.

Resulta relevante explorar cómo era la formación social en Buenos Aires y en el Litoral para luego retomar a la cuestión educativa asociada a la enseñanza laica o religiosa y la formación ciudadana.

4. Estado, cuestión nacional y comunidades extranjeras

La inmigración masiva tiene una importante presencia en Buenos Aires y el Litoral en las décadas de 1860 y 1870, esto es, en momentos que el Estado nación aún no está consolidado. La Constitución plantea que el Estado garantiza los derechos civiles a los inmigrantes, pero la realidad lo desmentía: los extranjeros sufren robos, estafas, y están desprotegidos apenas desembarcan en el puerto de Buenos Aires, tal como lo registran las primeras publicaciones italianas y españolas. En la segunda mitad de 1870 ambas comunidades se plantean el problema y adoptan una solución parecida: crear un Estado dentro del Estado. ¿Qué quiere decir? Fundar instituciones propias de la comunidad para defensa y protección de sus compatriotas. Sociedades de socorros mutuos, hospitales, escuelas, publicaciones periódicas, librerías, son algunas de las instituciones que fundan y sostienen. Los resultados fueron rápidos y exitosos: a fines de 1870 y comienzos de 1880, las publicaciones italianas o españolas poseían publicaciones periódicas con grandes tiradas, donde se discutían los problemas de su comunidad, y se denunciaban los abusos cometidos a sus integrantes. Eran numerosas, y causaba enorme asombro a los criollos, las manifestaciones en las calles de Buenos Aires de españoles o de italianos reclamando por sus intereses, y por el mal trato que se les daba. Aunque no todas las manifestaciones tenían ese propósito de protestas, otras se hacían por motivos patrióticos, festejando en las calles de Buenos Aires días patrios de Italia o de España. Pero eso no es todo, además, en las escuelas de las distintas comunidades, los hijos de inmigrantes se forman bajo su cultura, vale decir, que esos hijos de extranjeros nacidos en Argentina, culturalmente se educan como italianos, españoles, irlandeses, galeses etc.

Esta situación argentina se inserta en un contexto internacional que debemos tener presente. Como bien ha indicado el historiador Eric Hobsbawm, entre 1875 y 1914 se divisa un nuevo imperialismo colonial, donde las principales naciones europeas se disputan buena parte del mundo¹³.

¹³ Oscar Terán, “El primer antiimperialismo latinoamericano”, *Punto de Vista*, Bs. As., 4, N. 12, julio-octubre, 1981: 34-41.

La problemática de las comunidades extranjeras en Argentina y este contexto internacional aparece en la agenda de trabajo de la dirigencia rioplatense, y sobre todo en Sarmiento (1811-1888). En sus últimos escritos, los que recorren la década del 80, domina una preocupación: el peligro de una nueva colonización¹⁴. A sus ojos, las escuelas creadas por las comunidades extranjeras pueden ser un peligro. Su lucha es, sobre todo, contra la colectividad italiana que ha mostrado no sólo que forma a sus hijos como italianos y no como argentinos, sino que, además, el Estado de Italia ha dado señales claras de su intención de proponerse como protector de sus ciudadanos en las republicanas de Sudamérica. No se trata de una mera fantasía. Por ejemplo, en 1882, dos italianos son agredidos por la policía en Montevideo, circunstancia que se tradujo primero, en la intervención del capitán de un barco de guerra italiano, y luego en un conflicto diplomático entre las dos naciones. El parlamento italiano, además, vota partidas de dinero para escuelas italianas en Argentina. Sarmiento expresa su preocupación en numerosos artículos publicados en distintos periódicos del país, y que en sus obras completas se reúnen en un voluminoso tomo que se titula: *Condición del extranjero en América*. ¿Qué dice Sarmiento? Por una parte, elogia a los inmigrantes porque han trabajado, pagan sus impuestos, consumen. Pero le preocupa su propuesta de crear un Estado dentro del Estado, y la institución que más lo alarma son las escuelas extranjeras. Si siempre fue el promotor de la educación popular, en los tramos finales de su existencia, subraya que también las escuelas, puntualmente la

¹⁴ Sarmiento critica la república del habitante desde el principio, en una serie de artículos en los años 50. En aquellos años Buenos Aires se mantenía como un Estado soberano e independiente y mantenía enfrentamientos armados contra los ejércitos de la Confederación Argentina liderada por Urquiza. Sarmiento tiene una dura discusión, por ejemplo, con la comunidad francesa porque cuando eran convocados los hijos de franceses nacidos en Buenos Aires a empuñar las armas para defender la provincia, no querían hacerlo apelando a la idea de que eran hijos de franceses. Aquí aparece claramente la veta nacionalista y republicana de Sarmiento, ya que se opuso tajantemente a esta posición de la comunidad francesa en Buenos Aires y el problema era bien claro: quién dicta las leyes del país, quién decide sobre los ciudadanos y habitantes en situaciones de defensa de la república del Estado, ¿la comunidad francesa, el Estado francés o las autoridades de Buenos Aires? Algo similar sucede con familias adineradas de Buenos Aires que objetan que sus hijos sean convocados a tomar las armas. Sarmiento repite la misma postura: todo ciudadano debe armarse para defender la república de Buenos Aires. Republicanismo y nacionalismo son argumentos nítidos en Sarmiento desde los años 50 y las décadas siguientes, poniendo en cuestión la idea de una república de habitantes, de sujetos que solo deben preocuparse por trabajar y desentenderse de los problemas de la república. D. F. Sarmiento, "Condición del extranjero en América": en *Obras completas de D. F. Sarmiento*, Tomo 36, Bs. As., 2002: 67-94.

de los inmigrantes, en vez de promover el progreso del país, puede, por el contrario, destruir toda posibilidad de formar una nacionalidad, una ciudadanía Argentina y un gobierno propio.

¿Por qué es relevante esta posición de Sarmiento? Porque enuncia un problema que se torna, con el paso de los años, en un tema recurrente en los debates de la elite y en sede educativa: la cuestión nacional, el peligro de vivir en una “república de extranjeros”, es decir, la condena de la república del habitante que, en su opinión, ha logrado su principal objetivo, producir el progreso económico, pero su ciclo ha terminado en sí mismo, ahora el progreso económico debe completarse con una política de nacionalización y el sistema de instrucción pública es uno de los espacios fundamentales para dar respuesta a esta demanda¹⁵.

5. Debate educativo. ¿Habitantes o ciudadanos argentinos?

La cuestión nacional se impone, lentamente, en la agenda de trabajo de la elite dirigente. Advertimos que Sarmiento expone el peligro de una nueva colonización, y señala que las escuelas de las comunidades extranjeras son el centro del problema. El otro peligro instalado en la opinión pública son las disputas por los límites territoriales, sea entre las provincias argentinas o con los países vecinos. El gobierno nacional, a comienzos de 1880, envía árbitros a distintas provincias para resolver esos litigios¹⁶. Durante la década de 1870 se producen duros cruces diplomáticos con países limítrofes, sobre todo con Brasil y Paraguay, pero el mayor escollo es Chile, la relación se torna tensa, y el inicio de un conflicto bélico estuvo latente entre 1880 y 1900¹⁷. Estos hechos se desarrollan en un contexto preciso: las publicaciones periódicas señalan, a comienzos de 1880, un notable contraste; las comunidades

¹⁵ Estas cuestiones son claramente visibles a fines del siglo XIX y se consolidan en el siglo XX tanto en el mundo académico como en la educación media y primaria, véase: Fernando Devoto, “Idea de Nación, Inmigración y “cuestión Social” en la historiografía académica y en los libros de textos de Argentina (1912-1974), *Propuesta Educativa*, Bs. As., FLACSO, 5, N. 8, 1993: 89-128.

¹⁶ Luis Santiago Sanz, “La política internacional. Relaciones exteriores y cuestiones de límites (1810-1862)”, *Nueva Historia de la Nación Argentina. Academia Nacional de la Historia*, tomo 5, 2002: 171-207; y Beatriz R. Solveira, “La política internacional. Relaciones exteriores y cuestiones de límites (1862-1914)”, *Nueva Historia Argentina*, 2020: 209-235.

¹⁷ L. Bertoní, *Patrióticas, cosmopolitas, y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Bs. As., F.C.E., 2000; y Héctor R. Cucuzza, *Yo Argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930)*, Bs. As., Miño y Dávila, 2007.

extranjerías, sobre todo la italiana y la española, celebraban en las calles de Buenos Aires sus fiestas patrias en actos exitosos mientras las fiestas patrias argentinas apenas se notaban en un clima de gran apatía cívica. Esto empieza a cambiar lentamente, y la investigadora Lilia Bertoni advierte un giro entre 1887 y 1890¹⁸. Surge un movimiento nacionalista y militarista, esto es, se asocia el patriotismo con la instrucción militar; y docentes, alumnos, y militares, empiezan a vincularse para dar una respuesta a los peligros que amenazan, a sus ojos, a la nación. En 1887, 1888 y 1889, se crean batallones escolares en las escuelas primarias, y los alumnos, con vestimenta de soldados y armas, conducidos por militares desfilan en actos patrios. Esto tuvo una reacción negativa en muchos normalistas. Y la muerte de un niño, fue la gota que colmó el vaso. Sin embargo, más allá de estas duras resistencias de grupos normalistas, los batallones escolares persisten¹⁹.

No dejemos escapar una cuestión relevante: se enuncian, en esta discusión, dos conceptos de ciudadanos enfrentados, formar un ciudadano soldado o formar un ciudadano ilustrado. Este es un debate que recién comienza.

El movimiento nacionalista y militarista tuvo otras iniciativas. En sus estudios, Bertoni señala que profesores y alumnos de colegios nacionales realizan peregrinaciones patrióticas, por ejemplo, una Peregrinación Patriótica a la casa de

¹⁸ L. Bertoni, *Patrióticas, cosmopolitas, y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, ob. cit. Capítulos 1, 2 y 3.

¹⁹ En la revista *La Educación* (una de las publicaciones más prestigiosas del Normalismo que se edita desde 1886 hasta fin de siglo), se mencionan a los batallones escolares en las actividades de los programas de los festejos patrios en toda la década del 90. Véanse mis estudios: “La escuela normalista y la voluntad científica de los nuevos educadores. Argentina, 1880-1900”, *Perspectivas Metodológicas*, Departamento de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, 14, N. 14, noviembre 2014: 24-36; “Discusiones sobre el sistema productivo y sistema de instrucción pública en la Asociación Nacional de Educación (Argentina: 1886-1900)”, *Actas del V Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos y II Congreso Internacional de Filosofía y Educación en Nuestra América*, organizado por el Instituto de Filosofía Argentina y Americana (IFAA), el Centro de Investigaciones interdisciplinarias de Filosofía de la Escuela (CIIFE) y Secretaría de Extensión Universitaria (FFyL-UNCuyo), Facultad de Filosofía y Letras, en la ciudad de Mendoza (República Argentina), los días 12,13 y 14 de noviembre de 2016. Mendoza, 2016: 1536-1544; y “Saber y poder en el sistema educativo argentino. Los nuevos educadores y la Asociación Nacional de Educación, 1886-1898”, *Dimensión Antropológica. Revista de Historia y Antropología* (México D. F., Instituto Nacional de Antropología e Historia) 25, v. 73. Mayo-Agosto, 2018: 123-140.

Tucumán en el día de la Independencia, otra Peregrinación Patriótica al sitio de la batalla de San Lorenzo, o la constitución de una comisión pro mausoleo a Belgrano, o de una colecta para comprar un buque de guerra. No casualmente, además, estas peregrinaciones son sostenidas, en diferentes provincias, por sociedades que llevan el nombre Sarmiento.

En 1889, afirma Bertoni, se produce la mayor reacción pública de este movimiento patriótico, ya que en sede educativa, maestros y alumnos festejan la fiesta del 25 de mayo, precisamente en la Plaza de Mayo, y el Club Gimnasia y Esgrima organiza la fiesta del 9 de julio; y ambos eventos, a los ojos de las diferentes publicaciones periódicas de Buenos Aires, son considerados como los actos más importantes realizados hasta ese entonces. Es más, en mayo de 1889, el Consejo Nacional de Educación dispone que entre los días 21 y 25 de mayo y entre el 5 y el 9 de julio “se suspendieran las clases habituales, horarios y programas, y los directores de las escuelas públicas nacionales destinaran la actividad escolar a las lecturas, recitaciones, cantos patrióticos y explicaciones relacionados con la Revolución de Mayo y la Declaración de la Independencia”²⁰. La investigadora indica otro rasgo nuevo: “la obligatoriedad de las celebraciones de las fiestas patrias alcanzaba también las escuelas particulares y se invitaba a los directores a asociarse a las iniciativas de los Consejos Escolares. En julio de 1889, una ley de la Legislatura de la provincia de Buenos Aires dispuso una medida semejante –la obligación de enseñar y cantar el Himno Nacional en todas las escuelas, públicas y privadas– en razón de que había una multitud de escuelas particulares, dirigidas por maestros, indiferentes”²¹.

Este movimiento nacionalista y militarista propone la instrucción militar en las escuelas de nivel medio. En Tucumán, en la década de 1880, se ensaya una primera experiencia en el colegio nacional, y *La Nación*, la publicación más prestigiosa de Buenos Aires, lo difunde como un hecho positivo y que debe ser imitado. En la década del 90 el terreno ya estaba preparado: en 1894 una comisión de estudio nombrada por el poder ejecutivo había recomendado la instrucción militar en los colegios nacionales, las escuelas normales y comerciales. Rápidamente, en 1896, se implanta oficialmente y de modo obligatorio la instrucción militar en todos los colegios

²⁰ L. Bertoni, ob. cit., p. 115.

²¹ L. Bertoni, ob. cit., pp. 115-116.

nacionales, escuelas normales, comerciales, y un año después, cuando se crea la escuela industrial, también se incluye a ella²².

2

El clima de apatía cívica ha cambiado, se observa en la escena pública un fervor patriótico a fines de 1880, y más aún en los años 90. Es en este nuevo contexto que se producen, en distintas partes del país, duros enfrentamientos entre inmigrantes y nacionalistas argentinos. Veamos un ejemplo. En 1893, una asamblea de 1500 españoles en Buenos Aires, convocada por *El Correo Español*, la principal publicación periódica de la comunidad española, plantea que se debe exigir al gobierno argentino que se recorte la letra del himno en aquellas partes que lesionan la sensibilidad española, por ejemplo, cuando se alude al “león rendido a los pies de la argentina”. El poder ejecutivo acepta el pedido de la comunidad española y envía un proyecto al congreso para eliminar algunas partes del himno nacional. Esto divide las aguas en el parlamento, en la prensa periódica, y en actos públicos. ¿Cuál fue el resultado? El diputado Osvaldo Magnasco, lideró en el congreso la oposición a esta propuesta del ejecutivo en un encendido discurso nacionalista, y el proyecto, tras una ardua discusión, fue rechazado. ¿Qué pone de manifiesto este episodio de enorme repercusión en la escena pública? Es claro que la élite política se divide, por un lado, los que adhieren a la república posible alberdiana, esto es, la patria la construye el que produce riqueza sea nacional o extranjero, y desde esta premisa apoyan en este caso, la solicitud de la comunidad española, y por el otro, los que adhieren a una república de ciudadanos argentinos, la patria son los argentinos, y los símbolos nacionales son parte esencial de la república.

En este clima de duros enfrentamiento entre inmigrantes y nacionalistas, Indalecio Gómez, diputado por la provincia de Salta, redacta un proyecto sobre la obligación de

²² A fines del siglo XIX parece inminente la lucha armada entre Argentina y Chile. En este momento se forma una Comisión Patriótica, formada por destacados hombres de la elite liberal conservadora, con el objeto de ayudar a los militares argentinos. Otra será la posición de los diferentes grupos anarquistas, o de militantes socialistas cercanos al anarquismo como José Ingenieros que proclama en una conferencia: “Como argentino os digo lo que como chileno diría a los trabajadores chilenos: Vuestra patria es el mundo, porque así lo quieren la ciencia, el arte y el trabajo; vuestra única bandera es la roja, porque el rojo es presagio de la aurora y es símbolo de vida. Si os llaman vuestros amos para ir a conquistarles algunas leguas de tierras en la cordillera, respondedles que vayan ellos a conquistárselas; ellos que serán los propietarios de su nuevo pedazo de patria.” José Ingenieros, “La mentira patriótica. El militarismo y la guerra”. Conferencia pronunciada en la ciudad de Buenos Aires, en el Centro Socialista Obrero, el 12 de febrero de 1898.

enseñar el idioma nacional en las escuelas. En 1896 se discute en el parlamento, y M. M. Avellaneda, uno de sus defensores, plantea que la república posible alberdiana fue positiva, efectivamente el país ha conseguido un orden y un notable progreso económico, pero que sus objetivos estaban realizados y se debía pasar a la república de ciudadanos²³. De allí que, a sus ojos, la obligatoriedad de la enseñanza del idioma nacional sea un tema fundamental y prioritario para formar ciudadanos argentinos, sobre todo en aquellas zonas del país poblada de extranjeros. ¿Cuál fue el resultado? El resultado es opuesto a la discusión de la letra del himno nacional, se rechaza la propuesta, se invocan los casos de Bélgica o de Suiza donde se hablan distintos idiomas, y se plantea que es necesario que los alumnos aprendan diferentes lenguas para comunicarse con otros países. Se defiende, con el rechazo del proyecto, una idea básica de la república posible alberdiana, una ley de enseñanza del idioma nacional obligatorio atenta contra las comunidades extranjeras, sujetos productores de riqueza²⁴.

²³ M. M. Avellaneda sostiene en pleno debate parlamentario lo siguiente: “Nuestra carta orgánica, nuestra constitución llama al extranjero, y Alberdi, su comentador autorizado, con la mirada fija en el desierto, repetía: Gobernar es poblar; poblar es gobernar [...] el desierto tiende a desaparecer, pero queda de pie un nuevo peligro: el extranjero. Ese extranjero que rechaza las solicitudes del medio en que vive [...] ese extranjero a quien el publicista Calvo consideraba, con frase gráfica, como a esos peones que vienen durante la cosecha a recoger el trigo y que se van una vez que cobran sus salarios. Hoy, pues, no basta poblar, es necesario poblar ciudadanos. Hoy gobernar es poblar de ciudadanos. Citado en: N. Botana y E. Gallo, *De la república posible a la república verdadera (1880-1910)*, Bs. As., Ariel, 1997: 365-366.

²⁴ Es pertinente sumar el caso entrerriano, para advertir, que dicha polémica continúa: Las comunidades ruso-alemana y judía no incluyen en sus escuelas el contenido mínimo exigido por el ministerio de instrucción pública: currículo obligatorio e idioma castellano. El conflicto se torna visible en la década de 1890. En las gestiones presididas por Ernesto Bavio (1892-1896) y Alejandro Carbó (1896-1897), en el Consejo de Educación de Entre Ríos se produjeron respuestas coercitivas como clausura de escuelas, fiel cumplimiento de la ley, controles estrictos de inspectores, y respuestas educativas como la instalación de los rituales cívicos-patrióticos escolares en 1899. S. Carli, *Entre Ríos, escenario educativo (1883-1930)*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, 1995. En 1909 se reproduce un informe de Moisés Valenzuela sobre una escuela Rusa donde se destaca el patriotismo argentino que se observa en los contenidos de las diferentes materias y actos patrios. Estos elogios le sirven al Inspector de Escuela para añadir que este caso en ejemplar en contraste con lo que sucede en muchas escuelas de dicha colectividad y de escuelas públicas argentinas. M. Valenzuela, “Inspección de las escuelas rusas en la Colonia Mauricio”, en: *Revista de Educación de la Provincia de Buenos Aires*, 1909, pp. 62-64. Como se puede apreciar en ambos casos, tanto en el estudio de Carli como en el informe de M. Valenzuela, la implantación de la

Existen, de modo simultáneo, dos grandes discusiones en la elite sobre al programa republicano, y su resultado en las dos últimas décadas del siglo XIX es indefinido. La primera discusión, como acabamos de observar, es definir si se sostiene la república del habitante productor de riqueza o se avanza hacia la república de ciudadanos argentinos. La segunda discusión se produce al interior de los grupos que defienden una república de ciudadanos. En sede educativa, ya hemos advertido la discusión que separa a los que plantean la formación de un ciudadano ilustrado de los que sostienen la necesidad de formar un ciudadano soldado (batallones escolares, instrucción militar).

Veamos, ahora, como este debate también se produce pero asociado al laicismo y al catolicismo.

6. ¿Ciudadanos católicos o ciudadanos laicos?

Este fervor patriótico se une a contenidos católicos en distintas zonas del país, sea en las provincias del Norte o en la lejana Chubut. Es más, algo parecido se visualiza en provincias como Santa Fe, conocidas por la inmigración masiva y la colonización agrícola. En este caso, la tensión entre ciudadanía, catolicismo, laicismo y otras confesiones religiosas es notable por su grado de conflictividad en sede educativa. En la capital santafesina impera un fuerte catolicismo, y en la ciudad de Rosario, y algunas colonias agrícolas, poblado mayoritariamente por extranjeros, impera un espíritu más liberal anticlerical.

Entre 1886 y 1898, los gobernadores y la elite gobernante adhieren al credo católico, y pertenecen a la capital santafesina. El fervor patriótico católico del oficialismo es muy fuerte. Por ejemplo, se argumenta que en Santa Fe capital la nacionalidad argentina existe, es un hecho visible, ya que su población es mayoritariamente católica, a sus ojos la unidad nacional está ligada a la unidad católica de la sociedad, mientras en Rosario, cuya población es mayoritariamente extranjera, y es dominante la masonería y cultos protestantes, la nacionalidad es débil o inexistente²⁵. ¿Cuál es la importancia de estos discursos de las autoridades

educación patriótica fue celosamente vigilada por los inspectores de escuelas, y las resistencias eran notables, sea a fines del siglo XIX como aún en 1909.

²⁵ Los trabajos de Micheletti señalan esta dicotomía entre la dirigencia de la capital santafesina y Rosario, la primera marcadamente católica y la segunda, como un bastión de la resistencia al

santafesinas? Que estas ideas están asociadas a prácticas políticas, y a decisiones de gobierno: baste recordar, como ya indiqué antes, que las leyes escolares santafesinas de 1884 y 1886 establecen que es obligatoria la enseñanza religiosa, con contenido católico, y mientras existen leyes laicas sancionadas a nivel nacional en los años 80, en Santa Fe no existen, por ejemplo, oficinas de Registro Civil, hecho traumático para miembros de la masonería o de religión protestante, entre otros, que deben emprender esos trámites en sede católica. El cambio se produce recién en los últimos años del siglo XIX, una vez que Iturraspe de espíritu laico acceda a la gobernación, dejando atrás los tres períodos de gobiernos católicos, e instale las primeras oficinas de Registro Civil²⁶.

Anotemos otra cuestión importante: los liberales católicos que imponen una educación patriótica en las escuelas que asocia la nacionalidad argentina con el credo

avance de la enseñanza religiosa. Véase: M. G. Micheletti, “Educación y nacionalización en Santa Fe a fines del siglo XIX, en: XIII Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Buenos Aires, 10-12 de noviembre de 2004, Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján; y M. G. Micheletti, “argentinizando extranjeros. Estanislao Zeballos inmigrantes e identidad nacional”, *Res Gesta*, Instituto de Historia, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario, Universidad Católica Argentina, Rosario, N. 44, enero-diciembre, 2006: 97-139. La investigación de Diego Mauro advierte que la enseñanza religiosa se mantiene en el tiempo, desde las últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Además, Mauro señala que este contenido patriótico asociado al catolicismo también se visualiza en la década de 1920: “si bien se trataba sólo una hora a la semana, el nuevo plan reorientaba los objetivos de asignaturas como Historia, Instrucción Cívica o Moral y Urbanismo hacia una revalorización de la religión católica. Doldán consideraba que ambas materias debían enseñarse de manera conjunta y esto se plasmó en un plan de 1926 que consideraba primordial abordarlas desde el “punto de vista de los grandes hombres” que habían sido ejemplos de “moral”. En este sentido se proponía la utilización de “biografías de próceres argentinos” de “inquebrantable fe cristiana” y de “beneficiarios de la humanidad” entre los que se contaban los principales santos del panteón católico y muy especialmente la figura de Jesucristo. Además, hacia 1927 estas orientaciones también fueron aplicadas a las llamas “escuelas Láinez” que la iglesia denunciaba como “un avance del laicismo”. Diego Mauro, “Catolicismo, educación y política. La enseñanza religiosa entre la curia diocesana y las orientaciones educativas del Estado provincial. Santa Fe, 1915-1937”, Santa Fe, *Estudios Sociales*, N. 36, 2009: 143-172.

²⁶ Bernardo Carrizo y Juan Cruz Giménez “Un umbral de laicidad a través de la cuestión educativa (Santa Fe, 1912 – 1935)”, I Jornadas de Historia de la Educación, Buenos Aires, Universidad del Salvador, 29 y 30 de octubre 2020.

católico tiene una debilidad que los liberales anticlericales no dejan pasar. En el clero santafesino, la mayoría de los frailes y sacerdotes son extranjeros, y muchos de ellos no hablan el idioma castellano, ni saben la historia nacional. Este factor es tomado por los liberales anticlericales para exponer otro tipo de patriotismo asociado al laicismo. Si los católicos dicen que la unidad de la patria se asocia a la unidad de la religión católica, los liberales anticlericales de Santa Fe, Rosario y colonias agrarias, o políticos del gobierno nacional, como E. Wilde, actuando como ministro de instrucción pública, o J. V. González desde la revista *La Educación*, plantean que es imposible que sacerdotes extranjeros que no saben el idioma nacional puedan formar la nacionalidad argentina, y destacan que un maestro laico argentino está en mejores condiciones para emprender esa tarea, entre otras cosas, porque no excluiría de la nacionalidad argentina, como hacen los católicos, a todo aquel que no comulgue con esta religión.

¿Qué nos revela el caso santafesino? Nos revela, una vez más, que no existe una sola política de gobierno republicana de formación de argentinos y argentinas, sino varias y enfrentadas unas a otras.

7. Consideraciones finales

Este artículo me ha enriquecido en mis estudios en torno al Normalismo y las escuelas populares en la provincia de Buenos Aires al menos en dos planos. En primer lugar, me ha permitido ver que coexisten distintas políticas educativas republicanas, lo que puedo observar en Buenos Aires en un momento cambia en otros, y lo que puedo verificar en dicha provincia puede ser muy distinta en otra. Y en segundo término he aprendido que al estudio de la enseñanza laica o la enseñanza religiosa debo vincularlo necesariamente con la formación de argentinas y argentinos.

Recibido: 30/11/2020

Aceptado: 15/12/2020

La formación de ciudadanos y la enseñanza laica o religiosa

Alejandro Herrero

Resumen. Mi objeto de estudio es el Normalismo y las Escuelas Populares en Buenos Aires y Capital Federal a fines del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX. La formación de ciudadanos y de patriotas en sede escolar es mi actual línea de trabajo. En este artículo intento dar un paso más examinando el vínculo entre formación de ciudadanos y enseñanza religiosa o laica.

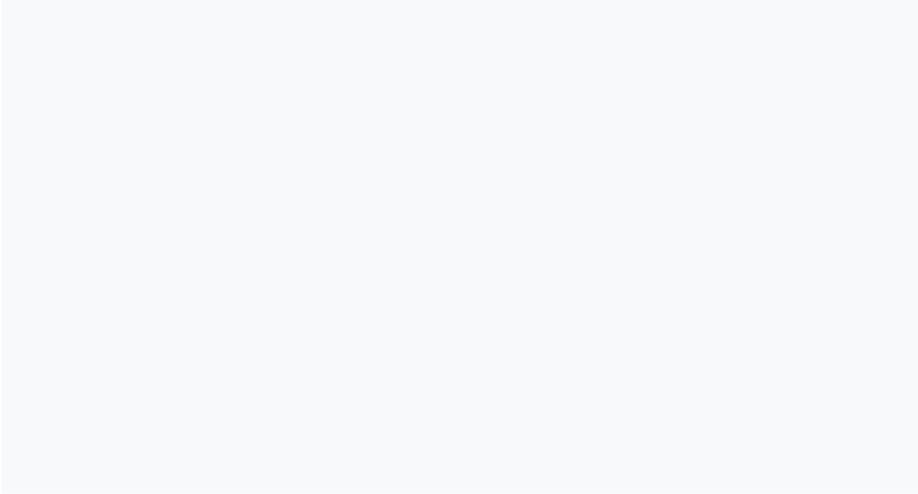
Palabras clave. Enseñanza - Laicismo - religión - escuelas.

The formation of citizens and secular or religious teaching

Alejandro Herrero

Abstract. My object of study is Normalism and Popular Schools in Buenos Aires and Capital Federal at the end of the 19th century and the first decades of the 20th century. The formation of citizens and patriots in schools is my current line of work. In this article I try to go one step further by examining the link between the formation of citizens and religious or lay teaching.

Keywords. Teaching - secularism - religion - schools.



Sarmiento y los usos de la religión en el *Facundo* y *Recuerdos de provincia*

G. Hernán Fernández

1. Introducción

La propuesta central de este trabajo consiste en indagar, mediante una perspectiva política, los usos efectuados sobre la religión por Domingo F. Sarmiento. Particularmente me interesa explorar de qué manera en dos libros claves de su trayectoria intelectual, como fueron el *Facundo* y *Recuerdos de provincia*, el sanjuanino apela a lo religioso para explicar las problemáticas atravesadas por las Argentina pos independiente. Para fundamentar el planteo a desarrollar es preciso detenerme en ciertas características de las fuentes y de la coyuntura.

Desde 1835 gobernaba en Buenos Aires Juan Manuel de Rosas, figura que lograría convertirse en el principal dirigente de la Confederación Argentina. A consecuencia de la abierta oposición al rosismo, Sarmiento debió exiliarse en Chile a fines de 1840. En el país trasandino ahondaría la crítica hacia el gobernador porteño mediante la escritura de diversos textos, editados en la prensa o formato individual (libros, folletos, etc.). Y, al ser la religión un tema nodal de la sociedad decimonónica, el sanjuanino no dejaría de referirse a la misma en sus análisis de la situación atravesada por las provincias argentinas.

Dentro de los principales escritos sarmientinos dirigidos contra Rosas destaca el *Facundo*, publicado en 1845 primero en formato de folletín y luego en libro. No obstante, para mi trabajo, no examinaré estas versiones sino la impresa en 1851 bajo el título *Vida de Facundo Quiroga y aspecto físico, costumbres y hábitos de la República Argentina, seguido de Apuntes Biográficos sobre el general Fray Félix Aldao*. La preferencia por tal edición, la segunda en libro, se debe a que en la misma Sarmiento cambia el contenido al agregar la biografía del “fraile” Aldao donde, por consiguiente, las recurrencias a lo religioso resultaban ampliadas¹. Además, por

¹ Para la historia de las ediciones del *Facundo* ver: Hernán Fernández, *¿Existe UN Facundo? Repensar el escrito de Sarmiento desde las ediciones y lecturas realizadas durante la vida del autor y póstumamente*, Bs. As., Ediciones FEPAL, 2020; Hernán Fernández, “Historia de las ediciones del *Facundo* de Domingo F. Sarmiento: una aproximación desde su trayectoria y

entonces aparece *Recuerdos de provincia*, texto autobiográfico del cuyano y donde efectúa un balance de las contribuciones –positivas y negativas– realizadas por el clero a su San Juan natal y a la causa revolucionaria.

Partiendo de dichos aspectos, mi propuesta apunta a explorar de qué manera Sarmiento en los títulos referidos utiliza la religión para denunciar los males infligidos por el gobernador de Buenos Aires y los caudillos dentro de la insipiente Argentina. Con el fin de concretar el objetivo precisado, defino la siguiente hipótesis de trabajo: la cuestión religiosa en *Recuerdos de provincia* y la segunda edición de *Facundo* fue empleada por el autor para operar políticamente contra Juan Manuel de Rosas. Para desarrollar con mayor claridad el planteo detallado, primero expondré esquemáticamente cómo el sanjuanino explica el vínculo entre la religión y la sociedad argentina a partir de las luchas por la independencia y el posterior surgimiento del rosismo.

2. Lo religioso en el esquema interpretativo de las problemáticas argentinas

¿De qué manera Sarmiento entiende la Revolución de Mayo y los sucesos siguientes a las luchas por la independencia?² Según comenta en el *Facundo* todo inicia con la lucha entre dos fuerzas dentro de las ciudades: los **revolucionarios** –o **patriotas**– quienes, abriéndose hacia la cultura europea, buscaban progresar y, del otro lado, los **conservadores** –o **realistas**–, defensores de la herencia colonial y reacios a las novedades del momento. Sin embargo, aparece un tercer elemento en disputa: la **barbarie**, encarnada por los caudillos y las masas rurales, contraria al progreso y la civilización³. Finalmente los **bárbaros** triunfan, desatando el caos y la

recepción en los siglos XX y XXI”, *Épocas. Revista de historia*, N. 18, segundo semestre 2018: 107-123.

² Para indagar sobre la interpretación sarmientina en torno a los hechos que desencadenaron las luchas civiles: Oscar Terán, *Para leer el Facundo*, Bs. As., Capital Intelectual, 2007; Elias Palti, *El momento romántico*, Bs. As., Eudeba, 2009.

³ “La guerra de la revolución argentina ha sido doble: 1º, guerra de las ciudades, iniciadas en la cultura europea, contra los españoles á fin de dar mayor ensanche á esa cultura; 2º, guerra de los caudillos contra las ciudades, á fin de librarse de toda sujeción civil, y desenvolver su carácter y su odio contra la civilización”. Domingo F. Sarmiento, *Vida de Facundo Quiroga i aspecto físico, costumbres y hábitos de la República Argentina, seguido de Apuntes Biográficos sobre el general FRAI FELIZ ALDAO*, Santiago, Imprenta de Julio Belín y Compañía, 1851, p.72.

imposición del caudillismo como modo de gobierno, siendo Rosas su máxima expresión.

Curiosamente, al momento de relatar la presencia de lo religioso en las guerras de independencia y posteriores luchas civiles, el autor aplica el mismo esquema interpretativo. Según discriminaba Sarmiento, en las ciudades actuaban el bando de los **católicos –realistas–** y el de los **libertinos –revolucionarios–**⁴. La diferencia entre ambos estaba en las ideas y prácticas efectuadas, mientras los primeros eran conservadores los segundos pretendían el progreso despegándose de las antiguas costumbres⁵. Ahora, bajo un entramado religioso, allí también intervendrá el tercer factor con los caudillos y las masas **bárbaras**. Pero, a diferencia de los grupos civilizados, los líderes **bárbaros** manipulaban la religión para concretar intereses egoístas. Partiendo de esta reseña, avancemos sobre la manera en que el sanjuanino describe los tres grupos referidos para, siguiendo sus intereses, realizar usos de la temática con el fin de actuar políticamente contra Rosas y los caudillos.

3. Los libertinos

Para Sarmiento la ciudad de Buenos Aires representaba el estandarte de la civilización, allí surgió la revolución con la intención de expandir el progreso. Particularmente, dentro de esa provincia, valoraba la función de la comunidad católica y, particularmente, del clero por el acompañamiento a las nuevas medidas en procura de ampliar la civilización⁶. De ese modo, destacaba la aprobación social y de los **clérigos revolucionarios** a decisiones que afectaban lo religioso, como la

⁴ En *Facundo* expresa esa clasificación: “*católica*, porque así se llamó el partido para distinguirse de los *libertinos*”. *Ibíd.*, p. 174. Por otra parte, en *Recuerdos* distinguía la pertenencia según la causa política “Las órdenes religiosas divididas en realistas i patriotas”. Domingo F. Sarmiento, *Recuerdos de provincia*, Imprenta Gutemberg, Santiago de Chile, 1885, *Obras Completas*, t. III, p. 66.

⁵ “en unas partes se rehabilitaba el Santo Tribunal de la Inquisición; en otras se declaraba la libertad de las conciencias como el primero de los derechos del hombre; unos gritaban federación, otros gobierno central”. Sarmiento, *Vida de Facundo Quiroga*, p. 133.

⁶ Por ello en *Recuerdos* contabilizaba con orgullo la presencia de clérigos en su familia: “Hai una nobleza democrática que a nadie puede hacer sombra, imperecedera, la del patriotismo i el talento. Huélgome de contar en mi familia dos historiadores, cuatro diputados a los congresos de la República Argentina i tres altos dignatarios de la Iglesia, como otros tantos servidores de la patria, que me muestran el noble camino que ellos siguieron”, Sarmiento, *Recuerdos*, p. 27.

sanción de la libertad de cultos, en pos de favorecer el avance en diversos aspectos pues “La cuestión de libertad de cultos es en América una cuestión de política y de economía. Quien dice libertad de cultos, dice inmigración europea y población”⁷.

Además, en *Recuerdos* aparecerán ejemplos de curas favorables al progreso, como fue el caso de fray Justo Santa María de Oro, “distinguido sabio y patriota”⁸. Oro, según Sarmiento, impulsó diversas obras educativas para mejorar la provincia⁹ y acompañó desde la iglesia el proceso político revolucionario¹⁰. ¿Por qué Sarmiento requiere de tal ejemplo? Aludir al aporte específico del **clero liberal** le sirve al cuyano para manifestar indirectamente sus ideas anticlericales, donde la consigna principal propugnaba la separación de las esferas políticas y religiosas¹¹. Los **libertinos** bonaerenses y sanjuaninos evidenciaban la necesidad de no interferir con el progreso histórico. Y no solo esto, dichos actores también permitían mostrar donde debía centrarse la acción eclesiástica: la moralización de la sociedad.

En Buenos Aires, indican las páginas del *Facundo*, los progresos políticos, sociales y económicos lograron efectivizarse porque contaba con personas cultivadas en los últimos avances del pensamiento europeo. Una sociedad educada en esos preceptos tomaba conciencia en torno a la indispensable apertura hacia los demás países para intercambiar conocimientos, productos, etc. Para Sarmiento la participación de los clérigos o las ideas religiosas en la educación no constituía algo negativo siempre y cuando estuvieran abiertas a las nuevas tendencias intelectuales, ejemplos de ello eran precisamente Santamaría de Oro y, en Córdoba, el deán

⁷ Sarmiento, *Vida de Facundo Quiroga*, p. 173.

⁸ *Ibíd.*, p. 81. Santa María de Oro nació en San Juan, fue uno de los representantes enviados por su provincia para participar en el Congreso de Tucumán.

⁹ “debía establecerse una catedral, un seminario conciliar, un colejo para laicos, un monasterio abierto a la educación de las mujeres, un coro de canónigos dotados de rentas suficientes; i todo esto lo emprendía frai Justo”, Sarmiento, *Recuerdos*, p. 70.

¹⁰ Incluso Sarmiento destacaba la imagen de Oro sobre la de los políticos de turno “Diez años mas de vida habrían dado a San Juan, por conducto del obispo Oro, progresos que todos sus gobiernos no han sido parte a asegurarle”, *ibíd.*, p. 71.

¹¹ Según sintetizan Di Stefano y Zanca, el pensamiento anticlerical de la generación del 37, y por consiguiente de Sarmiento, puede definirse en: “abrazaron el ideal de la libertad de cultos y la neutralidad religiosa del Estado. Les parecía deplorable que el clero se hubiese comprometido con la política en lugar de predicar la moral evangélica de las masas, que tanto la necesitaban”, Roberto Di Stefano; José Zanca, *Pasiones anticlericales*, Bs. As., Universidad Nacional de Quilmes, 2013, p. 295.

Funes¹². El primero incidió fundamentalmente en la apertura educativa hacia los nuevos pensamientos: “como el debía toda su importancia a la estension de sus luces, i a la claridad de su ingenio, habría puesto toda aquella fuerza de voluntad, que hacia el caudal de sus medios de acción, en generalizar la instrucción”¹³.

En cuanto a Funes, para Sarmiento significaba un estandarte del **clero liberal** por inculcar en Córdoba, desde la educación, ideas favorables al progreso. El deán Funes, lucha mediante, logró introducir en la **atrasada** universidad cordobesa distintas reformas, de ese modo:

“La educación dejó de ser teocrática en sus tendencias, i degradante en su disciplina [...] Estableció Funes, a sus espensas, en el interior del colegio clases de jeografía, música i francés, i como si quisiera dejar traslucir la importancia que daba a estos ramos, reputados indignos del sabio entonces”¹⁴.

En consecuencia “La juventud cordobesa empezó desde entonces a encaminar sus ideas por nuevas vías, y no tardó mucho en sentirse los efectos”¹⁵. Debido al pensamiento en pro de la civilización, Funes se pronunció a favor de la Revolución de Mayo¹⁶, pero los **conservadores** avanzaron sobre el poder y el deán quedó despojado de su espacio, cayendo nuevamente Córdoba en el atraso. Esa lucha que desplazó a Funes tuvo réplicas en San Juan durante el gobierno de Salvador María del Carril¹⁷.

¹² Gregorio Funes tuvo una amplia participación en el proceso independentista. Resultó elegido como diputado por Córdoba para integrar la Junta Gubernativa creada en Buenos Aires. Además publicó diferentes textos en pos de la revolución, uno de los más significativos fue su *Ensayo de Historia Civil del Paraguay, Buenos Aires y Tucumán*.

¹³ Sarmiento, *Recuerdos*, p. 71.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 100.

¹⁵ Sarmiento, *Vida de Facundo Quiroga*, p. 140.

¹⁶ Cuando las autoridades cordobesas discutían sobre la actitud a tomar ante los sucesos de Mayo, destaca Sarmiento que Funes fue el único en pronunciarse a favor: “se declaró americano, argentino, patriota i revolucionario”. Sarmiento, *Recuerdos*, p. 105.

¹⁷ Salvador María del Carril fue gobernador de San Juan entre 1823 y 1825, renunció a su cargo debido a las reacciones adversas que despertaron sus medidas liberales.

Sarmiento valoraba considerablemente la administración de Del Carril, al punto de afirmar “que con una seriedad imperturbable parodiaba á Rivadavia”¹⁸, pero también la utilizaba para mostrar cómo los liberales acudieron a los caudillos en las luchas civiles. La resistencia provocada principalmente por las medidas en favor de la libertad de cultos llevó a una revolución en contra de Del Carril: “De repente el trueno estalla en San Juan á los gritos de *¡viva la religión!* de unos cuantos soldados aleccionados para ello. El gobierno de Carril [...] viene abajo á culatazos”¹⁹.

Para Sarmiento los **conservadores** de San Juan mezclaban la política con lo religioso, y con esa antigua fórmula derrocaron al progresista Del Carril, quien para recuperar el mando convocó a un caudillo como Aldao²⁰, permitiendo de ese modo el ingreso de la barbarie en las luchas civiles sanjuaninas. La ofensiva conservadora tenía su raíz en la idea de subordinar todos los poderes a lo religioso, indaguemos brevemente cómo Sarmiento expone tales características del grupo en cuestión.

4. Los católicos

Al pensamiento contrario al progreso, Sarmiento lo calificaba como propio de la edad media y divisaba en el fuerte apego a la tradición religiosa de la colonia una de sus causas. Dentro de este grupo entramaba Rosas el estandarte de la contrarrevolución, por ello el gobernador de Buenos Aires era el líder federal y, además, el “jefe también del partido católico”²¹. La tradición colonial cerraba las puertas a las innovaciones y dejaba librado a las creencias las cuestiones científicas, políticas, filosóficas, etc. El miedo y rechazo a lo externo tendía al atraso, por ello es muy significativo el párrafo de *Recuerdos* donde el autor expresaba que a raíz del triunfo de los **conservadores** “Esperando por momentos estoi, la lei que prohiba en San Juan, a los médicos *extranjeros*, curar a los enfermos, prefiriendo, como en los tribunales, a los curanderos nacidos i criados en la provincia”²².

¹⁸ *Ibíd.*, p. 265.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 265.

²⁰ Aldao para entonces estaba en Mendoza viviendo alejado de la vida pública, pero “el ruido de las armas y los ecos del clarín que llamaban á la guerra civil, penetraron en su quieta morada y lo echaron desde entonces y para siempre en la vida pública, de que no debía salir sino cargado de crímenes y abrumado de maldiciones” (*Ibíd.*, p. 264).

²¹ Sarmiento, *Vida de Facundo Quiroga*, p. 181.

²² Sarmiento, *Recuerdos*, p. 152.

El **partido católico** sobre todo se manifestará en Córdoba, donde el avance de la civilización resultaba más paulatino que en Buenos Aires. Córdoba poseía escuelas y, principalmente, una universidad, pero su sometimiento a lo religioso la había **estancado**:

“La ciudad es un claustro encerrado entre barrancas, el paseo es un claustro con verjas de fierro; cada manzana tiene un claustro de monjas ó frailes; la Universidad es un claustro en que todos llevan sotana, manteo; la legislación que se enseña, la teología, toda la ciencia escolástica de la Edad Media, es un claustro en que se encierra y parapeta la inteligencia contra todo lo que salga del texto y del comentario”²³.

Sarmiento apela, nuevamente, al criterio ilustrado de Gregorio Funes para mostrar el poco desarrollo de la educación en la universidad: “Oigamos al célebre deán [...] ‘El curso teológico duraba cinco años y medio... La teología participaba de la corrupción de los estudios filosóficos’”²⁴. La crítica sarmientina destacaba el impedimento erigido por la tendencia religiosa conservadora hacia el ingreso de las nuevas ideas, obstruyendo así las labores de Funes favorables a la civilización: “espantadas como estaban de que en un colejo se enseñase francés [...] Acusábasele con mayor razón de la preferencia que daba al estudio del derecho sobre el de la teología escolástica, dejando así desguarnecida de toda defensa el alma”²⁵. Si bien valoraba el rol moral de la religión, no dejaba el cuyano de exhibir su oposición a subordinar la ciencia y la filosofía a lo religioso.

Otra provincia donde podría vislumbrarse el combate contra los **libertinos** era San Juan. Allí el caso del cura Castro Barros le sirve a Sarmiento para señalar la resistencia despertada por el programa civilizado de Rivadavia en los elementos más **reaccionarios**. Castro Barros aparece como un ferviente combatiente, incluso aclaraba el sanjuanino que hasta a él mismo lo atrajo con su prédica: “Había logrado despertar en mi alma el fanatismo rencoroso que vertía siempre de aquella boca, espumosa de cólera, contra los impíos i herejes, a quienes ultrajaba en los términos mas innobles”²⁶. Este tipo de personajes para triunfar no dudaban en utilizar cualquier método, incluso convocar a los caudillos: “Furibundo, frenético, andaba de

²³ Sarmiento, *Vida de Facundo Quiroga*, p. 138.

²⁴ *Ibíd.*, p. 136.

²⁵ Sarmiento, *Recuerdos*, p. 103.

²⁶ *Ibíd.*, p. 159.

pueblo en pueblo, encendiendo las pasiones populares contra Rivadavia i la reforma, i ensanchando el camino a los bandidos, como Quiroga i otros, a quienes llamaba los Macabeos”²⁷.

Entonces, lo religioso en Córdoba y San Juan no favoreció el avance de la civilización, conformaba por ello un ejemplo negativo a pesar de tener loables representantes, como Funes y Oro. En el caso del clero de Córdoba, negándose a separar las cuestiones políticas de las religiosas, combatieron los principios revolucionarios recurriendo a la ayuda de los bárbaros. Pero cuando los caudillos estuvieron en el poder los del **partido católico** se arrepintieron porque observaron el mal desatado:

“el clero [...] había tenido sobrado tiempo para medir el abismo á que conducían la civilización, los defensores del culto exclusivo de la clase de Facundo, López y demás, y no vaciló en prestar adhesión decidida al general Paz”²⁸.

Sarmiento, con las situaciones cordobesa y sanjuanina, hace ver la necesidad de diferenciar la religión de la política, en esas provincias la enconada lucha desatada por los conservadores católicos “fué una cuestión de religión, de salvación y condenación eterna”²⁹. Además, para vencer a los **libertinos**, el **partido de la religión** también solicitó la fuerza de los caudillos quienes, finalmente, sumarán a la Confederación Argentina bajo la barbarie. En base a lo expuesto se torna necesario avanzar sobre la manera de entender lo religioso en el campo de la **barbarie** dentro de las páginas de *Facundo y Recuerdos*.

²⁷ *Ibíd.*

²⁸ Sarmiento, *Vida de Facundo Quiroga*, p. 340. Vale recordar que el general José María Paz llegó a Córdoba en 1828 y depuso al gobernador Bustos para asumir él mismo el mando político de la provincia. Paz desde Córdoba organizó la **Liga del interior** o **Liga unitaria** (integrada por Córdoba, Salta, Tucumán, Mendoza, San Juan, Catamarca, Santiago del Estero y La Rioja) para enfrentar a la **Liga del litoral** (compuesta por Buenos Aires, Santa Fe, Entre Ríos y Misiones). Paz sería apresado y la liga se disolvería, a partir de entonces el poder federal se consolidaba en las provincias.

²⁹ *Ibíd.*, p. 174.

5. Lo religioso en la barbarie

Recapitulando, la disputa entre los dos sectores de la ciudad abrió el espacio a la injerencia de los caudillos, llamados a intervenir por ambos grupos. Y, para Sarmiento, el mayormente beneficiado fue Rosas. El **Restaurador**, en base a la manipulación de lo religioso, logró convertirse en líder del **partido católico** y, además, consolidó su inmenso poder en Buenos Aires y el resto de las provincias de la Confederación³⁰.

Pero, aparte de Rosas, los demás caudillos también apelaron a la religión para disfrazar intereses bárbaros en nombre de la fe³¹. En la biografía de Aldao anexada al *Facundo* de 1851, al hablar de la intervención de Facundo Quiroga, Sarmiento pinta un cuadro preciso de tal situación:

“Había oído éste algo de católicos y de libertinos que se agitaba, por allí, y no tardó mucho tiempo en enarbolar una bandera negra cortada por una cruz roja, con este mote: *¡Religión ó Muerte!* Y si es verdad que no llevó la religión a ninguna parte, es también cierto que la muerte seguía por doquier sus pasos, las violencias y la destrucción conservaron largo tiempo el rastro de sus pisadas”³².

Los del **partido católico** principalmente utilizaron la fuerza de los caudillos para vencer, con ese fin desde el partido católico pidieron calificar a Quiroga “*El Enviado de Dios*, é inducir á la muchedumbre á seguir sus banderas”³³. Continuando con las atrocidades cometidas en nombre de la religión, nadie las ignoraba y por ello el mismo sacerdote que convocó a Quiroga “abrió los ojos y se separó de la cruzada criminal que había predicado”³⁴. El caudillo riojano una vez triunfante en la ciudad

³⁰ El vínculo del gobernador de Buenos Aires con la iglesia fue sobre todo político ya que “La religión fue un aspecto constitutivo pero no esencial de la causa de Rosas, y el clero constituye un cuerpo de funciones más bien políticas y policíacas que pastorales”. Roberto Di Stefano; Loris Zanatta, *Historia de la iglesia en Argentina*, Bs. As., Sudamericana, 2009, p. 253.

³¹ Sarmiento sostiene que ninguna de las causas por las que decían luchar los caudillos eran verdades: “religión los unos, federación los otros; ambición todos”. Sarmiento, *Vida de Facundo Quiroga*, p. 272.

³² *Ibíd.*, p. 334.

³³ *Ibíd.*, p. 174-175.

³⁴ *Ibíd.*, p. 175.

comenzó a mostrar el poco interés hacia lo religioso, incluso los clérigos recibían muestras de desprecio de su parte³⁵, pero todo era soportado porque había ayudado a despojar a los **libertinos**³⁶.

En cuanto a la masa de la campaña que apoyaba incondicionalmente a los caudillos, la explicación sarmientina hallaba en esa fidelidad cierto origen en lo religioso. Al momento de describir la geografía del espacio rural señalaba Sarmiento la falta de asociación entre las personas, esto generaba hábitos primitivos y por ello alejados de la civilización. En la campaña también

“La religión sufre las consecuencias de la disolución de la sociedad; el curato es nominal, el pulpito no tiene auditorio, el sacerdote huye de la capilla solitaria, ó se desmoraliza en la inacción y en la soledad; los vicios, el simoniaquismo, la barbarie normal, penetran en su celda, y convierten su superioridad moral en elementos de fortuna y de ambición, porque al fin concluye por hacerse caudillo de partido”³⁷.

El citado párrafo es clave para entender la religión en la campaña y en las posteriores luchas armadas porque permite vislumbrar dos cuestiones. En primer lugar, cómo un líder religioso puede transformarse en caudillo la corromper sus hábitos ante la ausencia de sociabilidad. Semejante situación exhibía el caso de Félix Aldao quien, en las guerras de independencia, inmerso en un clima de lucha y continuo derramamiento de sangre:

“había resuelto ser militar como José y Francisco, sus hermanos, y en vez del pacífico valor del sacerdote que encamina al cielo el alma del guerrero moribundo, encaminar á la muerte á los enemigos de su patria”³⁸.

³⁵ Según expresa Sarmiento, Quiroga a los clérigos permanentemente “los veja, los humilla, los ultraja”. *Ibíd.*, p. 181.

³⁶ Continuaba comentando Sarmiento que, a pesar de los actos contra el clero, esto “no estorba que todos los viejos y las beatas dirijan sus plegarias al cielo por que dé la victoria á sus armas”. *Ibíd.*

³⁷ *Ibíd.*, p. 21.

³⁸ *Ibíd.*, pp. 317-318.

En segundo lugar, en las líneas transcriptas Sarmiento hablaba de las carencias de la iglesia para lograr guiar moralmente a la población de la campaña. Incluso, la ignorancia llevaba a tener ideas religiosas primitivas:

“Hé aquí á lo que está reducida la religión en las campañas pastoras, á la religión natural; el cristianismo existe, como e; idioma español, en clase de tradición que se perpetúa, pero corrompido, encarnado en supersticiones groseras, sin instrucción, sin culto y sin convicciones”³⁹.

El habitante de la campaña crecía entonces con un conocimiento religioso errático, el cual amalgamaba con la experiencia diaria para interpretar el mundo circundante:

“Preguntadle al gaucho, á quien matan con preferencia los rayos, y os introducirá en un mundo de idealizaciones morales y religiosas, mezcladas de hechos naturales, pero mal comprendidos, de tradiciones supersticiosas y groseras”⁴⁰.

El caudillo aprovechaba esa ignorancia y manipulaba lo religioso para atraer las masas porque “cuanto mas bárbaro y por tanto mas religioso es un pueblo, tanto mas susceptible es de preocuparse y fanatizarse”⁴¹. La crítica sarmientina hacia el vínculo entablado entre caudillos y religión planteaba una pregunta crucial: “Después de haber triunfado en la República Argentina el partido que se apellida católico, ¿qué ha hecho por la religión ó los intereses del sacerdocio?”⁴². De ese modo, los relatos presentados en *Recuerdos* y *Facundo* son utilizados por Sarmiento para señalar con mayor profundidad el riesgo de evitar el progreso dentro lo religioso, las consecuencias de esto estaban a la vista a partir del ascenso y consolidación de Rosas y el caudillismo como modo de gobierno.

6. Consideraciones finales

En *Recuerdos* y *Facundo* pervive una lectura política de Sarmiento sobre lo religioso donde el autor identifica en Rosas al único favorecido de los errores de

³⁹ *Ibíd.*, p. 23.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 33.

⁴¹ *Ibíd.*, p. 176.

⁴² *Ibíd.*, p. 177.

libertinos y católicos. La visión política de Sarmiento apunta a emplear lo religioso para efectuar su operación contra el gobernador de Buenos Aires. El sanjuanino pretende atacar a Rosas demostrando que este y el resto de los caudillos eran los principales enemigos de la religión porque la usaban para concretar fines particulares. Por ello, el relato sarmientino apela a la religión para exhibir el peligro latente dentro la asociación entre gobierno e iglesia.

Los nuevos tiempos requerían la división de las esferas, seguir apuntalando el vínculo política-religión significaba la continuación de formas obsoletas de gobernar y que, en el caso argentino, desencadenaron el triunfo de la barbarie en los tiempos posrevolucionarios. A su vez, hace ver Sarmiento la necesidad de contar con un clero secular dedicado a moralizar a la sociedad, si bien siempre promulgó el cuyano la laicidad educativa, en *Recuerdos y Facundo* expresa el rol clave de los sacerdotes para encaminar a la población bajo los valores considerados propios de la civilización. En consecuencia, según Sarmiento lo religioso debía estar a la altura las nuevas circunstancias, el hecho de ir en contra del progreso provocaba el retraso y la barbarie, situación donde Rosas y los caudillos representaban los principales estandartes.

Recibido: 30/11/2020

Aceptado: 15/12/2020

Sarmiento y los usos de la religión en el *Facundo* y *Recuerdos de provincia*

G. Hernán Fernández

Resumen. Mi objeto de investigación son los usos del discurso político en la Argentina de mediados del siglo XIX y comienzos del XX. Para esta oportunidad me centraré en cómo Domingo Faustino Sarmiento utiliza la religión en *Recuerdos de provincia* (1850) y la segunda edición libraria del *Facundo* (1851), textos claves en la trayectoria intelectual del sanjuanino. Según se sabe, Sarmiento escribió dichos títulos pretendiendo, entre otras cuestiones, atacar a Juan Manuel de Rosas, principal líder de la Confederación Argentina. Partiendo de tal consideración, me interesa analizar de qué manera el relato sarmientino estratégicamente busca apropiarse de lo religioso con la finalidad de concretar una intervención contra Rosas y su sistema de gobierno.

Palabras clave. Sarmiento - textos - religión - usos políticos.

Sarmiento and the uses of religion in *Facundo* and *Provincial Memories*

G. Hernán Fernández

Abstract. My research object is the uses of political discourse in Argentina in the mid-nineteenth and early twentieth centuries. For this opportunity I will focus on how Domingo Faustino Sarmiento uses religion in *Memories of the province* (1850) and the second book edition of *Facundo* (1851), key texts in the intellectual trajectory of San Juan. As is known, Sarmiento wrote these titles trying, among other issues, to attack Juan Manuel de Rosas, the main leader of the Argentine Confederation. Starting from such a consideration, I am interested in analyzing how the sarmentian story strategically seeks to appropriate the religious in order to specify an intervention against Rosas and his system of government.

Keywords. Sarmiento - texts - religion - political uses.

La educación patriótica en las escuelas confesionales del ciclo de los Centenarios

Laura S. Guic

Introducción

Ya estudiado por la obra iniciática de Juan María Gutiérrez (1809-1878), la historia de la educación en Argentina tiene su origen y antecedentes, mucho antes de su consolidación como Estado-nación. Su origen colonial inicia con la acción de la monarquía española católica a través de órdenes monásticas como jesuitas, franciscanos, agustinos, dominicos, para la *evangelización* del territorio descubierto. Es preciso sumar a esta afirmación primera, que estas congregaciones poseían estatutos educativos de formación y dispositivos de enseñanza que, en el marco de los contenidos del catecismo, comprendían procesos para la apropiación de los dogmas de fe. La lectura y la escritura en manos de unos pocos, se torna en una vía para catequizar al Nuevo Mundo, y los inicios de la trama educacional de la Argentina de hoy.

Así, y tomando como eje mis trabajos anteriores, puede verse que la formación de las élites pos independentistas, decimonónicas y de los Centenarios, también son fruto de trayectorias educativas, en contextos de formación religiosa.

Una explicitación, en primera instancia, respecto de la denominación de Centenarios. Defino así al ciclo comprendido entre los primeros años del novecientos y el 1916, como el proceso en que la Argentina como Estado consolidado, instaura sistemáticamente, un proceso de educación, cuya función, tal como establece Juan Carlos Tedesco¹, es eminentemente política y que para mis investigaciones, tramita en deliberadamente patriótica.

Este ciclo de Centenarios promueve las celebraciones de dos hitos que se instauraron como fundantes de la nación, el 25 de Mayo de 1810 y el 9 de Julio de 1816.

¹ Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Bs. As., Siglo XXI, 2004.

Una vez explicitado el ciclo, y recuperando la clave de una educación religiosa primigenia, es posible abrir un modo distintivo para el tratamiento de la denominada “educación católica” y su poder para instalarse en las agendas políticas y los debates parlamentarios de principios de siglo XX.

Empleando el análisis crítico del discurso y el estudio de imágenes, para el tratamiento de las fuentes, este estudio en principio recuperará algunas líneas en la tradición de lectura de la Historia de la Educación Religiosa y sus configuraciones.

Habiendo inaugurado la exploración y profundización de los Centenarios en mi tesis doctoral, particularmente en el Centenario de la Revolución de Mayo, puedo ahora visualizar este recorte primero, como parte de algo más grande, que es fruto de los alcances no previstos de mi recorrido: la celebración del día de la independencia y sus cien primeros años, coincidirá con la salida conocida por la dirigencia del orden conservador en el poder ejecutivo.

Entonces y para finalizar esta introducción, el objetivo del presente desarrollo es caracterizar los elementos propios de la política educativa de este ciclo, denominada en su tiempo como programa de educación patriótica, –nombre recuperado por Carlos Escudé– y a partir del establecimiento de los elementos que las constituyen advertir continuidades y rupturas hacia afuera y adentro de periodo recortado. Es en este ámbito problematizador que surge el interrogante de investigación vinculado a la tradición religiosa en la función patriótica de la educación del novecientos.

Contexto de producción del relato patriótico

Para la descripción contextual simplemente puntualizaré algunas de las dimensiones que se abren en la indagación a través de la operacionalización de las categorías empleadas como analizadores válidos de las fuentes, documentos como *El Monitor de la Educación Común*, las Actas del Consejo Nacional de Educación, en adelante CNE, y los informes del organismo, son el plexo amplio de estudio para interpelar el discurso patriótico del dogma estatal de construcción de la ciudadanía.

Hacia 1908, el Dr. José María Ramos Mejía, es nombrado por el ejecutivo nacional, como presidente del CNE. Ni bien asume este particular órgano de gobierno, el médico asume una necesidad de construcción y transformación educativa, que anticipara en el diagnóstico de sus tantas veces referidas, *Las multitudes argentinas* publicadas en 1899.

Cita de su evaluación: “Este *burgués aureus*, en multitud, será temible si la educación nacional no lo modifica con el cepillo de la cultura y la infiltración de otros ideales que lo contengan en su ascensión precipitada al Capitolio”².

La cultura es, a modo de cepillo el instrumento por el cual la educación nacional infiltrará, capilarmente, el ideal de nación, que mantenga a estos advenedizos a los puestos en el Estado, que por supuesto le pertenecen a la clase dirigente patricia a la que Ramos Mejía pertenece. interesante el uso de la metáfora.

Un pequeño elemento que puede insertarse además, es que estos dirigentes finiseculares se ocupan de instalar un relato donde ellos forman parte de este llamado círculo eslabón de esos patricios fundantes de la nación, ese orden conservador proferido por Natalio Botana.

Además, la hipótesis que propongo para el presente desarrollo, condensa: el uso de la vía educativa para instaurar la nacionalidad, y legitimar a un grupo de la aristocracia dirigente de la Argentina, debe considerarse como una función patriótica, cuyo objetivo es definir y legitimar a quienes gobiernan en su tiempo, a través de un dispositivo de formato y cánones análogos con las modalidades de la evangelización colonialista.

Un relato naturalizado en el proceso que se reproduce en las escuelas de un laicismo que no fue resuelto por la Ley 1420, a través de conmemoraciones fundadas en este tiempo que perviven aun en las apelaciones a esos modos nacionales de corte patriótico del presente que necesitamos reflexionar. También planteo la necesidad de pensar qué actividad tienen hoy esas homologaciones y apelaciones a la nación de grupos variopintos e identidades diversas.

Es desde estas tramas de la escena espacio temporal y en las circunstancias políticas y económicas, que la dirigencia de la Argentina propicia mostrar al mundo la “civilización” lograda a través de sus primeros centenarios. La “civilización” que mostrará una argentinidad particular con identificación profunda con el norte europeo.

² J. M. Ramos Mejía, *Las multitudes argentinas*, Bs. As., Editorial Belgrano, 1977, p. 218.

Los caracteres discursivos del relato dogmático

Estas claves anteriores cargan la mirada para ingresar de algún modo, en la discursividad de un relato deliberado, diseñado e instaurado del santoral patriótico establecido por el círculo dirigente de su tiempo, para definir la función política en pugna por la legitimación de quienes sí y quienes no, participarán de los altares de la patria.

Es evidente en las publicaciones de este ciclo las múltiples obras biográficas escritas por estos mismos dirigentes, en reconocimiento a Sarmiento, Mitre, Belgrano, etc.

Estas biografías, luego reproducidas total o parcialmente en *El Monitor*, serán junto a resoluciones y monografías fruto de concursos promovidos por el CNE, parte del dispositivo con fines de llevar a la práctica la política educativa de este tiempo.

Una imagen vale más que mil palabras para revelar la instauración de una educación “religiosamente laica”, que no es paradójal sino eficiente. Es propia de la terminología empleada que aparecen los rasgos que el órgano de gobierno emplea en la ejecución.

En la fotografía que sigue puede verse el producto como resultante de los dispositivos promovidos por el CNE y sus funcionarios para la instauración del patriotismo; siguiendo las indicaciones según se documentan en *La Escuela del Centenario* de 1908, la que se elige de muchas otras, es reveladora.



Altar Patriótico, *El Monitor de la Educación Común*, 1910, p. 1131

Esta imagen del altar, que por definición es el espacio destacado y designado para realizar ritos religiosos; consta de imágenes de los venerados patriotas, palmas, alfombra y arreglos florales, cintas celestes y blancas.

Alumnado junto a sus docentes, en acto de veneración, retratan el cumplimiento efectivo de las indicaciones del gobierno de la educación común, a manos del CNE. Este programa que considero por su estudio como una política educativa, tiene intenciones establecidas por Ramos Mejía ya desde el inicio de su gestión:

“Esta Presidencia piensa que el Consejo Nacional de Educación debe tomar una participación principal en la Celebración del Centenario de la Revolución de Mayo porque es el encargado de orientar el pensamiento de la escuela y porque ésta representa el germen del alma nacional”³.

³ *La Escuela del Centenario*, Consejo Nacional de Educación, 1909, p. 3.

La cita anterior explicita el objetivo cumplido, vía edificación de altares, la función que la escuela común tiene como misión impuesta por el organismo de gobierno.

En sus precisas *Instrucciones sobre la Semana*⁴ de mayo, el inspector Ernesto A. Bavio (1860-1916), expresa:

“Donde haya comodidad podrá formarse en un lugar apropiado del gran patio ó gran salón de actos públicos el *Altar de la Patria*, concluyendo la fiesta con un desfile general de los alumnos ante él, al son del a marcha «Viva la Patria», que entonarán los niños arrojando flores al pie de los retratos de los prohombres argentinos que tenga la escuela”⁵.

Lo que puede verse además al interior del ciclo, es la forma en que se radicalizan estas modalidades religiosas; ni bien avanzan los tiempos hacia el festejo de ese 25 de Mayo tan particular. Las remisiones del proyecto primero de Ramos Mejía muestran que no se definen altares de veneración, pero éstos son requeridos por los inspectores en sus supervisiones e indicados ante la ausencia de ellos según nos informa la *Sección Oficial* del Monitor.

Ésta es solamente, una de las formas en que el dispositivo funciona, aquí solamente se enuncian algunos de los aspectos de la instalación del credo patriótico, como la vocación del magisterio y las oraciones o canciones patrióticas.

Los bautizos de escuelas serán otra modalidad religiosamente aplicada y documentada en diferentes publicaciones del CNE.

En sus considerandos expresa la resolución:

“Que es un deber del Consejo Nacional de Educación recordar á los grandes hombres que dieron independencia á la República y organización y estabilidad a sus instituciones, como asimismo a las damas argentinas que supieron elevarse con loable patriotismo en los momentos difíciles en que la patria requería la heroica colaboración de todos sus hijos”⁶.

⁴ *El Monitor de la Educación Común* (1909) *Instrucciones de la Semana de Mayo*, Ernesto A. Bavio, Año 28, N. 436, T. 29, 1909: 332-336.

⁵ *Ibíd.*, p. 333.

⁶ Ramos Mejía, *ob. cit.*, p. 28.

Resuelve entonces el CNE bautizar, durante la construida “Semana de Mayo”, las escuelas públicas “con el nombre de las patricias y próceres argentinos”⁷, como parte de las acciones tendientes a cumplir con sus tan elaborados propósitos.

He señalado en otros desarrollos que ni siquiera buscaron otra forma de designar al momento en que las escuelas serían nombradas con esos héroes de la patria.

Ese credo además estará profesado con peregrinaciones a lugares de la patria a modo de excursiones, con canciones patrióticas que se definirán en este tiempo y con ilustraciones de un santoral que pueden verse hoy en libros de los distintos niveles educacionales.

Las representaciones serán definidas por el gobierno de la educación común y reunirán una simbología patriótica multiplicada en cada aula, cada Museo Escolar, cada texto educativo, etc.

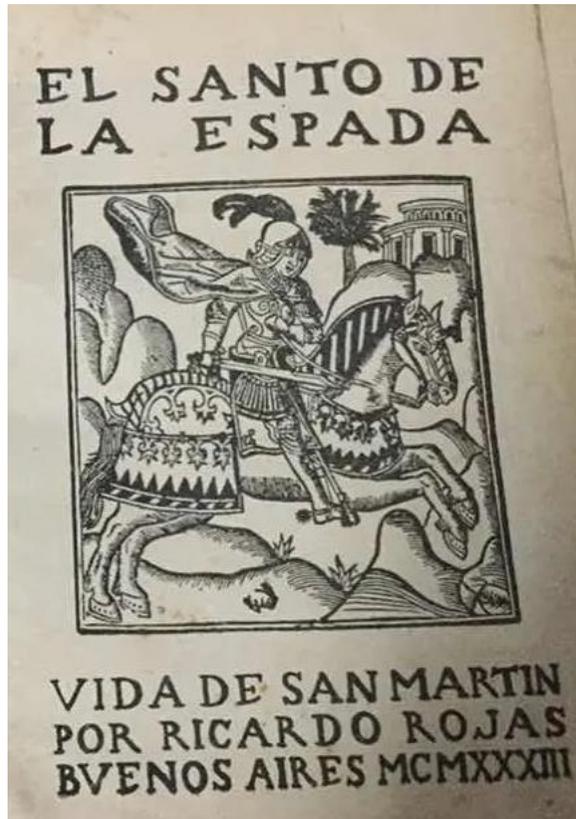
Un santoral a modo de calendario escolar

La profesión patriótica de Ramos Mejía, como cepillo para instaurar la nacionalidad, se inoculará, además, a través de un relato breve y cuyas imágenes se reproducen desde la Oficina de Ilustraciones y Decoraciones, promovida y creada bajo su órbita presidencial.

Esta afirmación cobra relevancia si se siguen los análisis de los festejos del Centenario del 9 de Julio, con una estética muy similar.

Pueden verse entonces en comparación, la centralidad de Belgrano hacia el primero y de San Martín en el segundo, instalando la paternidad indiscutida de la nación: Al Santo de la Espada de Ricardo Rojas.

⁷ (Ramos Mejía, ob. cit., p. 28.)



Primera Edición de 1933

En una obra de décadas posteriores, esta tradición tiene continuidad religiosa. Si se observa San Martín cual cruzado, blandiendo no su sable corvo sino una espada mítica, con peto, yelmo, falda y capa.

Un San Martín, que, por ya portar un apellido consagrado al santo homónimo, es delineado con una estética sumamente parecida.



Vitral de la Parroquia San Martín de Tours, Buenos Aires.

El santo del cristianismo patrono de soldados y caballos, ahora será encarnado, según el relato patriótico que continúa y se radicaliza en las décadas posteriores, en la figura de un San Martín, que en el siglo XIX será un ícono de la simbología de la república, con sus diferentes nombres, como el de Libertador, empleado en todos los puntos del país, y muchas veces olvidando la referencia nominal de base.

Volviendo a los padres, el panteón mayor en su organización, hará corresponder a cada prócer, con un elemento constitutivo e identitario con la nación, poniendo junto lo que en su tiempo fuera irreconciliable, como menciono en forma permanente, este proceso pacificador esconde la trama política de disputas que ahora serán parte de un relato unificado.

Revisemos nuestra formación primaria, San Martín el padre de la Patria, Belgrano el creador de la Bandera Nacional, Sarmiento el “padre del aula”, Alberdi, el de la Constitución, etc. Si hasta en el santoral menor del calendario Rojas es ubicado como el exponente de la cultura nacional.

Estos planteos, en el inicio del recorrido por el Centenario del 9 de julio y en el ocaso del ciclo conservador, es posible advertir continuidades y profundización del

relato patriótico que en algunos aspectos torna a nacionalista, por varios aspectos a interpelar aún.

Lo cierto es que ese calendario escolar de una escuela pretendidamente laica y a política, profesa un relato que justifica la genealogía del poder de un orden conservador que intenta encontrar formas de reivindicarse en el gobierno. La respuesta a las elecciones de abril de 1916, le auguran a esta élite dirigente el paso del ejecutivo a manos de H. Irigoyen, y en esta escena es que se desarrollan las celebraciones de la gesta independentista en Argentina, ya no tan festivas, por supuesto.

Por esto aún están por estudiarse los modos en que se instaura esta función patriótica en escuelas confesionales donde conviven dogma de fe y dogma de Estado.

Es una salida interesante de las estereotipias formuladas por la historia de la educación en cuanto a discusiones respecto del estudio de las escuelas públicas.

Escuelas confesionales de los Centenarios

Así y en estas dimensiones transitadas recién podemos abrimos paso al estudio de la educación en las sedes educativas de instituciones confesionales, que han sido oficializadas por un lado y subvencionadas por otro a lo largo de los distintos ciclos de la historia en general y que posterior a la denominada Ley Combes, especialmente en Francia generó una migración de distintas órdenes religiosas hacia América y en particular, con destino a la Argentina previa a los Centenarios.

Esta relevancia de indagar en instituciones de profesión religiosa, el derrotero de una educación patriótica que se instauraba vía resolutive y que debían tramitar en cada aula, con aquel acervo tradicional del suelo de cada una de los Estados europeos, en tiempos de los Imperios.

Esta nueva perspectiva permite revisar cómo y de qué forma las distintas congregaciones se sumaron a la construcción de la argentinidad siguiendo además la impronta de sus carismas.

Se han estudiado algunas de las fundaciones de este ciclo y lejos de ser rechazadas por ser religiosas, formaban parte de las instituciones educativas donde las élites regionales educaba a sus hijos e hijas, y luego los sectores medios más acomodados intentaban una vacante en estas escuelas.

El mismo Ramos Mejía ofrecía su colaboración en causas para las fundaciones y apoyo a escuelas confesionales, lo que matiza en parte la configuración compleja que la función patriótica pretende en sus dictámenes.

De las escuelas fundadas en este ciclo ha podido relevarse una participación activa de cada una en las celebraciones y desfiles.

En el plexo documental y en las fundaciones de escuelas de la provincia de Buenos Aires se están analizando la modalidad de creación de escuelas comunes en primera instancia, con creación de los llamados cursos prescolares, y luego sucesivas creaciones de escuelas medias y magisterios.

A modo de cierre

Si bien aún queda mucho por profundizar, los anteriores son los planteos formulados a una entrada que queda por realizarse de la función religiosa y la función patriótica en la formación de la ciudadanía del ciclo de los Centenarios.

Pero es necesario revisar las fundaciones y las historias escolares de las escuelas congregacionales o parroquiales, que transitaron este periodo y que aún permanecen atravesadas por estas legitimaciones propias de los contextos que exceden por mucho la religión que transmiten.

Por ello estudiado el ciclo del Centenario de la Revolución de Mayo y avanzando hacia el Centenario de la Independencia, se crean condiciones para revisar ese laicismo sostenido en los relatos histórico educacionales, para señalar los aspectos declarativos, tanto desde los alcances de la Ley 1420, como de sus modificatorias a lo largo del tiempo.

Es este aspecto de la educación religiosa, estudiada en forma fragmentaria, que debe ser profundizada para comprender cabalmente la transformación suscitada en este ciclo de los Centenarios y sus funciones patrióticas y nacionalistas. Funciones que, articuladas a la función religiosa, requieren de modos de indagación distintivos y particulares.

Por ello y para finalizar, se plantea como resultante la construcción de un problema de investigación que interpone aspectos poco conocidos de los relatos escolares de las escuelas confesionales en la trama de la construcción de una nacionalidad que se

establece. Un aspecto a considerar es el valor que otorgaba la dirigencia a la cultura europea.

Estos planteos son caminos para desandar en las próximas entradas al ámbito de la educación religiosa de principios del siglo XIX.

Recibido: 30/11/2020

Aceptado: 15/12/2020

**La educación patriótica en las escuelas confesionales
del ciclo de los Centenarios**

Laura S. Guic

Resumen. En el entramado de estudios de las políticas públicas educativas del ciclo comprendido entre el novecientos y el dieciséis, indagando la función política tornada según mis propias formulaciones en función eminentemente patriótica, es necesario revisar mediante el análisis crítico del discurso, los significantes religiosos empleados en la construcción de la narrativa del relato oficial de la historia, y especialmente revisar su tránsito en escuelas confesionales de este tiempo. La investigación abierta ubica en el centro de la acción al Consejo Nacional de Educación y su participación protagónica desde la presidencia del organismo del Dr. José María Ramos Mejía, quien lleva a la práctica la instauración de una historia oficial en las escuelas que aún tramita en las sedes educativas de escuelas públicas estatales y privadas, entre ellas las confesionales. La producción de este relato patriótico se constituye con nociones propias del discurso religioso y apelan a su eficacia para llevar a la práctica el plan transformador de la dirigencia política, cuya figura saliente es el médico conocido por su tan citada obra finisecular, *Las multitudes Argentinas* (1899).

Palabras clave. historia - educación - función religiosa - estado - Ramos Mejía.

**Patriotic education in confessional schools
of the Centennial cycle**

Laura S. Guic

Absrtact. In the framework of studies of educational public policies of the cycle between the nine hundred and sixteen, investigating the political function turned according to my own formulations into an eminently patriotic function, it is necessary to review through the critical analysis of discourse, the religious signifiers used in the construction of the narrative of the official account of history, and especially review its transit in confessional schools of this time. The open investigation places the National Council of Education at the center of the action and its leading participation from the presidency of the body of Dr. José María Ramos Mejía, who puts into practice the establishment of an official history in schools that is still pending in the educational venues of state and private public schools, including confessional ones. The production of this patriotic story is constituted with notions of the religious discourse and appeal to its effectiveness to put into practice the transforming plan of the political leadership, whose salient figure is the doctor known for his much-cited end-of-the-century work, *Las multitudes Argentinas* (1899).

Keywords. history - education - religious function - state - Ramos Mejía.

Las primeras universidades privadas como propuesta de Educación religiosa

Dulce María Santiago

Introducción

Para comprender el pensamiento y la obra de estos dos autores es necesario conocer, además de sus ideas filosóficas, su época y las circunstancias en que actuaron.

Las figuras de Ismael Quiles y Octavio Nicolás Derisi están relacionadas con dos instituciones educativas de nivel superior, las dos primeras universidades privadas argentinas: la Universidad del Salvador y la Pontificia Universidad Católica Argentina. Ambas tienen un origen común en la segunda mitad del siglo XX (más exactamente el año 1958) y tuvieron la impronta de sus mentores.

Para comprender la relación de la vida académica con la política es necesario tener presente el desarrollo histórico de las leyes de educación superior que dieron lugar al surgimiento de las universidades privadas a mediados del siglo XX

A partir de la sanción de la Ley N- 1.597 o de nacionalización de los claustros universitarios, conocida como Ley Avellaneda, de 1885, la educación superior de nivel universitario estuvo en manos del Estado. Dicha ley fue dictada dentro del espíritu de la Constitución Nacional de 1853. El Estado se reservaba, a través de la Universidad Nacional, el otorgamiento de títulos académicos habilitantes con el fin de garantizar la idoneidad de los graduados, particularmente médicos y abogados.

Pero conviene recordar que la educación superior había nacido en Nuestra América al amparo de la Iglesia: Las primeras universidades surgieron en el siglo XVI y fueron católicas. La primera en nuestro territorio fue la Universidad de Córdoba, fundada en 1614 por los Jesuitas. La Universidad de Buenos Aires, originada en el período independiente, fue fundada en 1821 y su rector fue un canónigo, el P. Sáenz.

Sin embargo, será recién durante la segunda mitad del siglo XIX, se procuró separar al Estado de la Iglesia que había tenido hasta entonces las funciones de tutela

sobre registros de nacimientos, casamientos, fallecimientos y el manejo de la educación. Más precisamente en la década del 80 durante el gobierno de Julio A. Roca (1880-1886), fue cuando se consagraron las nuevas funciones estatales, entre ellas la universidad, a raíz del Congreso Pedagógico de 1882 convocado para sentar las bases de la Ley de Educación. Es entonces donde surgieron las diferencias entre laicistas y católicos. En materia universitaria fue la ya mencionada Ley Avellaneda la que otorgó exclusivamente al Estado la formación y habilitación profesional. Esta imagen quedará cristalizada con la Reforma universitaria de 1918

A comienzos del siglo XX, se intentó infructuosamente la creación de una universidad privada con aspiraciones de brindar una formación humana y cristiana. Dicha universidad católica abrió sus puertas en 1910 y tuvo que cerrar en 1920 por su imposibilidad de brindar títulos reconocidos oficialmente. La formación cristiana se canalizará en los Cursos de Cultura Católica creados en 1922 y que servirán de fundamento para la futura Universidad Católica.

En 1934 tuvo lugar el Congreso Eucarístico Nacional que significó para el catolicismo un renovado impulso en materia educativa. La religión católica había resurgido como un elemento de nuestra identidad nacional de vertiente hispana y hacia los años 30 se consolida el imaginario de una “nación católica” en los sectores conservadores.

Con la llegada del Peronismo, de vertiente nacional y popular, las ideas de la Doctrina Social de la Iglesia se entrelazan con las leyes sociales y con la educación universitaria. En la Reforma de la Constitución Nacional del año 49 su mentor, Arturo Enrique Sampay, recomienda la formación académica para la política.

Así refiere este cambio ideológico María Melina Guardamagna, investigadora y docente en la UNCuyo en su trabajo *El rol de la universidad en la formación de cuadros políticos en la Constitución del 49*:

Según esta autora, el significativo cambio en la orientación filosófica de una Constitución a la otra estuvo marcado por estos principios que, entre otros, encarnaba la figura del principal ideólogo del proyecto de reforma, Arturo Sampay, un conocido jurista católico que conjugaba el visceral antiliberalismo de los nacionalistas con la ambición de restaurar un nuevo orden cristiano, basado en las encíclicas sociales de los pontífices. La fuerte inspiración socialcristiana de la reforma se encarnaba en la crítica hacia la concepción individualista de la propiedad. El fundamento doctrinario

de la nueva Constitución defendía, en cambio, su carácter social limitando los derechos de los propietarios y promoviendo la intervención en el mercado de trabajo en defensa del salario. Programa en el cual “el cristianismo se presentaba como instancia superadora de la dicotomía derecha/izquierda². En definitiva, para los reformistas ni el comunismo ni el liberalismo habían sido capaces hasta ahora, de atender las necesidades del pueblo.

Y agrega:

“La enseñanza universitaria, además, se orientaba al servicio y engrandecimiento de la patria. En este sentido y en comparación con el nivel primario y secundario, era la más "imbuida del espíritu del Estado, porque de allí han de salir los hombres que regirán luego los destinos de ese mismo Estado”¹.

Hacia mediados de los años 50, con la Revolución Libertadora, apareció una polémica en la sociedad que la dividirá en *Laica* o *Libre*. La sección de **Laica** representaba a los que defendían la educación pública y el papel del Estado en el otorgamiento de títulos oficiales. Continuaban así la tradición de la ley 1420 y de educación gratuita, obligatoria y “laica” que se prolongaba en la Reforma de 1918.

Los partidarios de la educación superior **Libre**, por su parte, representaban al sector que propiciaba la creación de universidades privadas que otorgara títulos de igual validez que las universidades estatales. Este sector estaba mayoritariamente integrados por católicos.

El conflicto estallará cuando en 1955, el entonces ministro de educación –Atilio Dell’Oro Maini– un intelectual vinculado a la Iglesia Católica, sostenía en un artículo 28 del Decreto Ley 6403: “La iniciativa privada a crear universidades libres, que estarán capacitadas para expedir diplomas y títulos habilitantes, siempre que se sometan a las reglamentaciones que se dictarán oportunamente”². A partir de entonces, surge la polémica en la calle, los estudiantes de ambos bandos salen al grito de Laica o de Libre. Como consecuencia, renunciarán en el mes de mayo de 1956 el ministro Dell’Oro Maini y el Rector de la UBA, José Luis Romero, un historiador socialista defensor de la enseñanza estatal. Como resultado, el gobierno de facto no

¹ <http://www.scielo.org.ar/img/revistas/postdata/v18n1/html/v18n1a03.htm>.

² [http://www.fcen.uba.ar/segb/historia/lamensula/La_mensula\[7\].pdf](http://www.fcen.uba.ar/segb/historia/lamensula/La_mensula[7].pdf), p. 2.

reglamentó el polémico artículo 28 y quedó así postergado el debate para el próximo gobierno de Arturo Frondizi.

En 1958 resurge el debate. Ahora el Rector de UBA es el hermano del Presidente: Rizieri Frondizi, partidario de la educación estatal. Finalmente, las universidades privadas resultarán aprobadas con la promulgación de la ley 14.557, conocida como Ley Domingorena, el 30 de septiembre de 1958. Esto marcó una inflexión en el rol del Estado en la educación y posibilitó la creación de dos universidades privadas confesionales: La Pontificia Universidad Católica Argentina y la Universidad del Salvador.

Más allá de la discusión de carácter religioso, latía una cuestión ideológica y también económica que posibilitara a ciertos sectores desarrollar sus proyectos.

Marxismo y Humanismo en los 60

En los años 60 la UBA reconoce que en las elecciones universitarias de 1962 triunfa el “Humanismo”³, corriente universitaria de tendencia católica. Así refiere Julio Bárbaro en su libro *Juicio a los 70* la situación intelectual de los estudiantes en esta década:

“El catolicismo y el marxismo eran las dos opciones que se nos abrían a los jóvenes: se enfrentaban en Europa y nosotros vivíamos los coletazos. En aquel momento ser católico era ser *humanista* y ser ateo era ser *marxista*: ya vendrían otras divisiones y combinaciones, pero todavía las equivalencias eran sencillas. Me convertí en un delegado de la Liga Humanista, que estaba creciendo –había ganado en Ciencias Económicas, la facultad más grande de América Latina, con 20.000 estudiantes– y en las elecciones de 1962 logró imponer al rector Julio Olivera. En los *Cuadernos humanistas* dábamos cuenta de nuestra dependencia cultural: nos influían más Emanuel Mounier y Teilhard de Chardin, quienes tronzaron nuestros ejes filosóficos, que los pensadores de nuestro país. Nos vinculamos con el Integralismo, que prendía en Córdoba, y con los católicos de la Unión de Estudiantes del Litoral. Con los años me convertiría en secretario general (1963) y presidente de la Liga Humanista de

³ <http://www.uba.ar/institucional/contenidos.php?id=91>.

Buenos Aires (1966) desde donde participaría como cofundador de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE)”⁴.

Y los dos rectores que tuvo la UBA del Humanismo fueron los doctores Julio Olivera (1962 a 1965) e Hilario Fernández Long (1965 a 1966) hasta que el golpe de estado del 66.

La inflexión que representó este golpe en los estudiantes universitarios puede comprenderse en estos textos de la obra citada de Julio Bárbaro:

“Nosotros, los acomplejados nietos de la inmigración, a quienes nos esperaba la idea de progreso que nos habían prometido las políticas de desarrollo de Perón y Frondizi, chocamos contra el proyecto liberal. Éramos la inteligencia argentina preparada para un país de futuro, pero el futuro nos desertaba. A los hijos libres, aquellos a los que la clase social nos permitía ser jóvenes, se nos notificó que también había palos para nosotros. Los estudiantes nos sumamos a los perseguidos y, en ese sencillo acto, nació la violencia en las clases medias expulsadas del paraíso. Con el ministro Adalbert Krieger Vasena comenzó la transnacionalización de la economía que completarían, con la total ruina de la industria y la bola de nieve de la deuda externa, José Alfredo Martínez de Hoz y Domingo Cavallo”⁵.

La injerencia del gobierno militar en la universidad tuvo como resultado un particular efecto en los estudiantes:

“Si este golpe (el de Onganía) me lastimó tan hondamente fue porque venía del catolicismo. Un catolicismo cursillista, que aspiraba a una imitación del dictador de España, Francisco Franco.. El padre Quiles, rector del Salvador, era el confesor de Onganía; mi profesor de sociología, Raúl Puigbó, asumió como secretario de Seguridad Social; otro docente, José Manuel Saravia (h), fue secretario del interior.

Los estudiantes del Salvador advertimos la cercanía entre nuestros profesores y el golpe. En las clases nos habían hablado sutilmente de un maravilloso futuro en gestación. Cuando les tocó alumbrarlo, convocaron a muchos

⁴ Julio Bárbaro, *Juicio a los 70. La historia que yo viví*, Bs. As., Editorial Sudamericana, 2009, pp. 40-41.

⁵ *Ibíd.*, p. 51.

alumnos para que se acomodaran en los ministerios. Nos respetaban a todos pero supieron seleccionar bien al hato de oficialistas que incorporaron al ongiato. Comprendí de pronto que debía elegir entre adular y obedecer o vivir de mi propio esfuerzo. .Lo primero es más fácil y menos exigente, pero conlleva un alto riesgo de depresión”⁶.

Esta dualidad intelectual dio lugar a una juventud que quería cambiar la sociedad pero que no podía encontrar un camino de participación en las instituciones. Por ello, terminará considerando la fuerza como la única opción:

“La Iglesia y el PC habían preparado a millares de jóvenes para un país que no podía existir. Nos dejaron boyando, en banda, a los veinte años. Muchos cuadros formaron la base de los tiempos violentos que se avecinaban, absorbidos por la fuerza centrípeta del grupo: hay más vidas entregadas por lealtad a determinada pertenencia que a los ideales asumidos. Para peor, enfrente teníamos a Onganía que había creado la imagen de un poder tan absoluto en su esencia y su duración que solo la violencia podía terminar”⁷.

Así, la década siguiente a la creación de las Universidades privadas transcurre en un ambiente intelectual que oscila entre dos corrientes bien definidas: el pensamiento Marxista, representado por jóvenes que profesaban el ateísmo en materia religiosa, y por la Liga Humanista, que como explica Alejandro Tarruella en su *Guardia de Hierro*

“representaba en la universidad al progresismo católico nacido de las ideas del jesuita francés Pierre Teilhard de Chardin, entre otras fuentes. Se trataba de una mixtura de elementos *progres* y cristianos, sectores de la Iglesia que en el 55 acompañaron al gorilismo y que –hacia 1970– habían empezado a tomar distancia de sus posturas regresivas. Sus mentores consideraban que no era posible la acumulación de poder político a espaldas de las mayorías. La Liga Humanista nació como una línea pro peronista de las luchas estudiantiles, un **progresismo** cristiano que se habría de distanciar de la violencia”⁸.

⁶ *Ibíd.*, p. 53.

⁷ *Ibíd.*, p. 54.

⁸ Alejandro Tarruella, *Guardia de Hierro. De Perón a Kirchner*, Bs. As., Editorial Sudamericana. 2005, p.129.

La irrupción de las universidades privadas había contribuido también a aumentar en número de estudiantes que iba creciendo en esas décadas, por eso recuerda Julio Bárbaro:

“Los universitarios habíamos pasado de ser 138.000 en 1955 a 220.000 en diez años. La polémica sobre la educación ‘laica o libre’ durante los años de Frondizi y la oposición entre científicos y transformadores de la realidad social habían fertilizado el terreno para un sector históricamente activo como el nuestro. Protestábamos contra los exámenes de ingreso, el aumento de los aranceles del comedor, el precio de los apuntes, los recortes del presupuesto. Los estudiantes cristianos empezamos a descubrir las villas y ampliamos nuestras inquietudes sociales”⁹.

La Universidad y los Años 70

Al llegar la década siguiente, la juventud aparece como un valor esencial y asoma una promesa de futuro marcada por los icónicos años 60 con los movimientos juveniles que los destacaron, como el **mayo francés** en Europa, y las protestas estudiantiles referidas:

“Ser joven en los 70 era un regalo de Dios: ingresar en el espacio de los adultos con toda la energía cuando el mundo había decidido demoler lo viejo para construir lo nuevo. O al menos eso parecía. Cruzarse con la revolución justo en la etapa personal de rebeldía es una casualidad tan remota que bien puede considerarse un lujo”¹⁰.

Los ideales de esta juventud serán el cambio social y la transformación radical de las estructuras sociales de la manera que se pudiera porque el fin justificaba los medios. No obstante la generación de los 70 tenía varios componentes. Algunos textos que ilustran esta realidad estudiantil son estos:

- “Toda generación tiene una presencia equilibrada de poetas y contadores, de sentimentales y de almaceneros. La desgracia de los 70 quizá consista en que la parte mayoritaria de lo mejor de nuestra generación ingresó en una guerra

⁹ Julio Bárbaro... p. 47.

¹⁰ Julio Bárbaro... p. 18.

que terminó en masacre y los mediocres que sobrevivieron se les hizo el campo orégano para dominar la sociedad. No quedaba nadie más”.

- “La Universidad del Salvador estaba naciendo y cada carrera era una tormenta de actos creativos, desde la selección de profesores hasta la definición de las materias y sus contenidos. El primer rector, un cubano exiliado, se molestó cuando alguien le comentó que el gobernador Robustiano Patrón Costas había sido ‘un salteño rico y despreciable al que su pueblo no quería’, ‘¿De dónde sacaste eso? ¿No les habrás preguntado a los descastados, no?’, objetó. Lo reemplazaron por Ismael Quiles, un sabio que enseñaba hinduismo y atendía sentado en la posición del loto”¹¹,

- “Si en Agronomía éramos trescientos alumnos en una clase magistral, en El Salvador no llegábamos a mil en total y nos sentíamos, también, fundadores de una universidad de excelencia. Los jesuitas tenían la voluntad de ser forjadores de la *élite* que condujera a la Argentina y por eso nos mezclaban en los patios y en actividades comunes -como el Cenáculo- a los de Filosofía, los de Historia, los de Psicología, los de Ciencia Política, los de Derecho, los de Medicina.

La Universidad estaba concebida para estructurar un espacio de exigencia intelectual y de compromiso político, no como una Academia Pitman con bendición papal. Aquella intelectualidad de la Compañía de Jesús contaba con hombres como Juan Rodríguez Lonardi, Luis Virasoro, Joaquín Adúriz...”¹².

El Europeísmo en la Educación Superior

A pesar de las transformaciones sociales, de los cambios intelectuales en temas y autores, todavía la educación superior estaba fuertemente influenciada por el sesgo con que se había desarrollado: su profunda impronta “europea” y “europeizante”.

“Nuestra formación intelectual y política rezumaba de **categorías europeas** que se negaban a encajar en el rompecabezas nacional, pero la universidad no nos había provisto de otras herramientas que el marxismo y el humanismo cristiano...”

¹¹ Julio Bárbaro... p. 43.

¹² Julio Bárbaro... p. 43-44.

La **cultura nacional** y sus maestros aparecieron, de pronto, ante nuestros ojos, como basamento más fuerte que la contradicción económica. La **identidad nacional** se impuso al marxismo; con humor pensábamos que teníamos que elegir entre los cabecitas negras y los campesinos rusos, pero ¿dónde íbamos a encontrar un campesino ruso?”, recuerda con ironía Julio Bárbaro¹³.

Mucho más en la UCA está profunda impronta europeísta estaba casi explícita en sus comienzos. Así lo constata Miranda Lida en un trabajo titulado *De Manuel Gálvez a Jacques Maritain. Hispanofilia y francofilia en el catolicismo argentino de la primera mitad del siglo XX*¹⁴, donde analiza la influencia de la cultura francesa de la *belle époque* sobre el catolicismo argentino, especialmente en el campo intelectual. En dicho trabajo se pone de manifiesto el “europeísmo” de nuestro catolicismo que respondía a la estrecha relación entre la sociedad argentina, particularmente en sus clases altas, y la cultura francesa. Consecuentemente, en el terreno de las ideas la francofilia se manifestaba a través de la influencia de los autores franceses de la época entre los cuales se destacaba Jacques Maritain. Así lo explica Miranda Lida:

“Un artículo de Octavio Derisi, asiduo colaborador y figura clave en la fundación de la Universidad Católica Argentina, mostró los límites a los que estaba dispuesta a llegar la revista en los tempranos años cincuenta, todavía bajo la dirección de Franceschi: Derisi rechazó la idea de una ‘identidad latinoamericana’ en el catolicismo del continente, así como también en su cultura y todo su desarrollo intelectual y filosófico, dada su fuerte raigambre europea, según argüía. La actitud de Derisi daba la pauta de los debates y los desafíos que vendrían¹⁵. Si bien todavía incipientes, los primeros años cincuenta, que trajeron consigo la creación del Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), anunciaban hondos cambios para el catolicismo argentino, en especial el más culto. La tendencia latinoamericanista, y más tarde tercermundista, no haría sino reafirmarse en los años sesenta, a la luz del Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín, por un lado y, por otro, como reacción a las fuertes presiones que ejerció el catolicismo norteamericano para alcanzar difusión en América Latina ya fuere a través de

¹³ Julio Bárbaro..., p. 64.

¹⁴ <https://asociacionfilosofialatinoamericana.files.wordpress.com/2018/07/lida-de-manuel-galvez-a-jacques-maritain.pdf>

¹⁵ Octavio Nicolás Derisi, “¿Europeos o Americanos? En torno al problema de una cultura y filosofía americanas”, *Criterio*, 27/11/1952.

publicaciones como el magazine *Catholic Digest* o algunos propagandistas bastante mediáticos como Fulton Sheen. Ello explica por qué cuando hablamos de los trazos francófilos en la cultura católica argentina nos referimos, sobre todo, si bien no exclusivamente, al período que va desde la belle époque a la Segunda Guerra Mundial”¹⁶.

En este contexto cultural y político de la segunda mitad del siglo XX, consideramos a los dos autores teniendo en cuenta su pensamiento y su obra a través de lo que escribieron, pero también –fundamentalmente– por los testimonios de la historia oral que pudimos recoger.

1. Ismael Quiles

El propio autor distingue en su *Autorretrato*¹⁷, tres etapas en su pensamiento.

1°. La etapa **racional** (1938-1948): En ella se manifiesta su formación “escolástica suarista”, que nunca abandonó, por eso dice: “Aún después de 40 años de enseñanza de la filosofía sigo pensando que la mayor formación la ofrece la escolástica; sólo que debe integrar a su método y contenido una mayor fundamentación vital de la experiencia existencial humana”¹⁸.

2°. La etapa **in-sistencial** (1948-1960): En la búsqueda de su objetivo fundamental, “la esencia más profunda del hombre”, Quiles vislumbra la necesidad de integrar la filosofía tradicional con elementos más vitales. Por eso considera importante rescatar en la filosofía contemporánea los aportes positivos, separando el trigo de la cizaña. En esa apertura inicia hacia 1948 un diálogo con el **existencialismo**, muy en auge en esa época en Europa, “que ha tomado como central de su preocupación la existencia humana individual y concreta”¹⁹.

Pero la verdadera existencia del hombre es la **in-sitencia**, su núcleo originario de donde surge su verdadero existir, es decir, el movimiento del hombre es desde dentro

¹⁶ Miranda Lida, “De Manuel Gálvez a Jacques Maritain. Hispanofilia y francofilia en el catolicismo argentino de la primera mitad del siglo XX”, *Itinerantes. Revista de Historia y Religión*, 2017: 61-8, aquí pp. 78-79.

¹⁷ Ismael Quiles, *Autorretrato*, Bs. As., Ediciones Depalma; 1992, p. 21.

¹⁸ *Ibíd.*

¹⁹ Ismael Quiles, *Más allá del Existencialismo*, Barcelona, Luis Miracle Editor, 1958, p. 31.

hacia fuera: “En nuestra más íntima esencia humana, en mí mismo y más profundo núcleo individual encontraré relaciones que surgen necesariamente hacia el exterior, encontraré caminos que llevan hacia fuera, en una palabra, descubriré también la profunda realidad social y cósmica del hombre. Y por este medio podré llegar a la comprensión del verdadero engarce de mi personalidad en la sociedad y en el universo. La interioridad in-sistencial considera al hombre en su realidad total concreta, considera al individuo en su dinamismo histórico, y por consiguiente encuadrado en las coordenadas sociales y cósmicas en que de hecho se encuentra”²⁰.

3º. La etapa de **síntesis de las culturas de Oriente y Occidente** (1960-1992): En la actualidad nos encontramos culturalmente inmersos en un proceso que se ha denominado “globalización” y en el que la cultura oriental ha permeado todas la barrera de Occidente; podríamos decir que se ha impuesto, aún en los niveles más populares, casi como una “moda”, dando lugar a la “orientalización” de un Occidente en “crisis”. Viene a llenar un vacío existencial que el hombre occidental no ha podido ocupar con el bagaje de los valores occidentales.

Pero cuando Quiles, allá por los años ‘60 comienza su tarea de integración entre ambas culturas, todavía este encuentro intercultural estaba muy en sus comienzos. Podemos citar por ejemplo a Juan Adolfo Vázquez quien en su obra *Metafísica y cultura*, de 1954, propone para salir de la crisis de la cultura occidental, un diálogo con la cultura oriental, “donde hay verdadera cultura, es decir, cultura viva, y no los restos huecos de una civilización seca...”²¹. Vázquez considera que la cultura de Oriente ha permanecido viva porque ha sido fiel a sus principios metafísicos, por eso “El remedio de la crisis de occidente es el retorno a los principios universales que el mundo moderno abandonó”²².

Más allá de algunos antecedentes aislados, como Vicente Fatone, además del citado Juan Adolfo Vázquez, es sin duda Quiles el gran ejecutor de este diálogo intercultural. Así lo recuerda él mismo:

“A mediados de 1960 inicié un viaje de estudio por diversas universidades de Asia con el apoyo de la UNESCO. Mi objetivo era conocer más de cerca la cultura de aquellos pueblos, no sólo la teoría en los libros sino la encarnación

²⁰ Quiles, *Más allá del Existencialismo* cit., pp. 9-10.

²¹ Juan Adolfo Vázquez, *Metafísica y cultura*, Bs. As., Ed., Sudamericana, 1950, p. 67.

²² Vázquez, ob. cit., p. 78.

de ella, tal como actualmente la viven, a fin de captar la idea oriental acerca de la esencia del hombre”²³.

Y él mismo reconoce que su filosofía “in-sistencial”, “basada en la interioridad como método y metafísica del hombre”²⁴ le permitió una “coincidencia de ambiente”: “La esencia del hombre se descubre mirando en el interior de sí mismo”²⁵. Pero, mientras que para la filosofía oriental, especialmente de Japón e India, hay que liberarse del yo individual y concreto para llegar al verdadero ser que se identifica con el Absoluto, única Realidad, de donde resulta que “la esencia real del hombre es el Absoluto mismo, el Primer y Único Ser”²⁶, quedando reducida la realidad de los seres individuales a una sola Realidad Absoluta, de la cual los individuos son meras manifestaciones..., para Quiles, en cambio, según su concepción personalista in-sistencial, la individualidad no se diluye, sino que se diferencia frente al Absoluto.

En una conferencia que ofreció en 1975, se refirió a la “necesidad para la Argentina e Hispanoamérica de entender a Oriente”. Fundamenta su afirmación en su experiencia en los países orientales, de los que recuerda: “Tenían ellos una especial simpatía por los pueblos latinoamericanos, una gran comprensión, una gran apertura”²⁷.

Quiles ha sido, sin lugar a dudas, un visionario con respecto al porvenir de nuestra cultura. Por eso es justo recordarlo cuando nos referimos a nuestros pensadores de los últimos decenios.

Dentro del debate cultural de la época, Quiles precisa su postura *Humanista*, distinguiendo un Humanismo cerrado y un Humanismo abierto:

“Cuando el hombre no mira más allá de ese horizonte, por así decir, primario y superficial de nuestras experiencias, la explicación del hombre resulta un absurdo. No pasa más allá del hombre mismo y éste se halla condenado a dar vueltas en el interior de sí, sin posibilidad alguna de dilucidar su ser y su

²³ Quiles, *Autorretrato* cit., p. 29

²⁴ Quiles, Ismael. *Autorretrato* cit., p. 29

²⁵ *Ibíd.*, p. 30.

²⁶ *Ibíd.*, p. 30.

²⁷ I. Quiles, “Necesidad para Argentina e Hispanoamérica de entender a Oriente”. *Signos Universitarios* 17, N. 33, enero-junio 1998; p. 46.

situación: es *humanismo cerrado*, en el cual no hay ninguna perspectiva de salvación para la tragedia humana en este mundo.

Pero, si se atiende al conjunto integral de las experiencias humanas, aparece el hombre comunicado por mil puentes con realidades trascendentes al hombre mismo: es el **humanismo abierto o comunicado** hacia el exterior del hombre, pero con una **apertura** y comunicación natural al hombre mismo. Este análisis integral del hombre nos da las coordenadas básicas de la existencia humana”²⁸.

Y su pensamiento sobre el hombre en el siglo XX, en diálogo con la cultura de esa época, puede resumirse en sus palabras de Presentación de su obra *Más allá del Existencialismo*:

“Efectivamente, los existencialistas, en vez de descubrirnos la esencia del hombre, en vez de encontrar al hombre que buscaban, parece que lo han perdido y extraviado más, resultando que el existencialista, lejos de encontrarse a sí mismo, se halla más perdido en el mundo que los antiguos filósofos existencialista. La necesidad de ‘encontrarse a sí mismo’; única manera de recuperar la realidad de la existencia humana, es la que nos ha movido a volvernos hacia el interior del hombre, hacia su experiencia más original, y de ahí ha nacido la filosofía del ser y la dignidad del hombre que hemos llamado ‘in-sistencial’”²⁹.

2. Octavio Nicolás Derisi (1907-2002)

Es uno de los mayores representantes del Neotomismo argentino, nació en Pergamino y fue prelado con el título de Monseñor y Arzobispo titular, fundador de la Sociedad Tomista Argentina en 1948 y en 1958 de la Universidad Católica Argentina. Estudió la Licenciatura y el Doctorado en Filosofía en la Universidad de Buenos Aires, donde fue Profesor.

El perfil de Monseñor **Octavio Nicolás Derisi** (1907-2002) es algo diferente, aunque tiene en común con Quiles su raíz de pensamiento filosófico clásico. Fue presbítero y representante del neotomismo argentino durante la segunda mitad del siglo XX. Estudió filosofía en la Universidad de Buenos Aires, donde se licenció y doctoró con una tesis sobre *Los fundamentos metafísicos del orden moral*, que

²⁸ I. Quiles, *Introducción a la Filosofía*, Bs. As., Ediciones Estrada, 1954, pp. 313-314.

²⁹ I. Quiles, *Más allá del Existencialismo* cit., pp. 5-6.

mereció el premio Carlos Octavio Bunge a la mejor tesis en filosofía y letras del bienio 1940-1941, y que se publicó en 1941. Fue también profesor del Seminario "San José" de La Plata y de los *Cursos de Cultura Católica*. Fue fundador y el primer Rector, y, posteriormente, Rector emérito, de la Universidad Católica Argentina, miembro, directivo y presidente de la Organización de Universidades Católicas de América Latina y del Consejo de Rectores de Universidades Privadas de Argentina.

La cultura es para Derisi “la transformación que el hombre realiza con su espíritu, de sí mismo y de las cosas”³⁰. Y la “cultura integral cristiana comienza por el conocimiento: de la inteligencia y de la Fe, de la Filosofía y de la Teología, íntimamente unidas en la Sabiduría cristiana, y se realiza bajo su dirección”³¹. Esta concepción de la cultura se relaciona con su idea de universidad que está sintetizada en su obra *Naturaleza y vida de la universidad*:

“La Universidad tiene como fin fundamental el cultivo de la verdad en todos los órdenes. La verdad técnica, científica, filosófica, teológica. La que dirige el obrar moral y la que orienta el quehacer técnico o artístico. No debemos cultivarla en forma dispersa y anárquica, sino a través de su unidad jerárquica. Por ello a la Universidad le toca no sólo investigar y transmitir sus conocimientos, sino que debe, respetando la jerarquía de valores que de la verdad surge, formar a cada alumno de una manera integralmente humana”³².

A diferencia del P. Ismael Quiles, Monseñor Derisi no escribió una autobiografía intelectual, de manera que la conocemos por sus obras y por las referencias y testimonios escritos de sus contemporáneos.

Su colega y amigo personal, Alberto Caturelli, pondera la significación del pensamiento de Derisi en la filosofía argentina: “Bástenos recordar que la filosofía tomista, como sistema, es relativamente reciente, porque en la Universidad de Córdoba, desde su fundación (1613) predominó la escolástica suarista, salvo en la enseñanza de la Teología, en la cual los profesores debían enseñar por la *Summa* de

³⁰ O. N. Derisi, “Los fines de la Universidad”, en *Hacia la nueva universidad*, Bs. As., Temas universitarios, 1966, p. 17.

³¹ O. N. Derisi, *Esencia y ámbito de la cultura*, Bs. As., Editorial Columba, Colección esquemas.1975, p. 69.

³² O. N. Derisi, *Naturaleza y vida de la Universidad*, Bs. As., EUDEBA, 1969, p.19

Santo Tomás. No obstante, el primero de los filósofos argentinos, Luis de Tejada, reprochaba a los jesuitas no seguir al Aquinate; una atenta búsqueda puede llevar a encontrar influjos importantes de Santo Tomás y, en algún caso, su evidente presencia, como en el Franciscano Mariano Velazco, quien enseñó la filosofía moral siguiendo al Angélico Doctor. Sin detenerme en antecedentes poco precisos –como algunos tradicionalistas católicos y los balmesianos cordobeses– el tomismo ortodoxo comienza a hacer acto de presencia en la obra no sistemática todavía de Fray Mamerto Esquiú, los PP: Fernando Falorni y Jacinto Ríos, los laicos Pablo Julio Rodríguez, Gerónimo Cortés y Nemesio González a fines del siglo XIX, coincidiendo con la promulgación de la Encíclica *Aeterni Patris* (1879). A principios del siglo XX es menester citar al franciscano José María Liqueno y Mons. Audino Rodríguez y Olmos; después de ellos, la acción de Luis Guillermo Martínez Villada y de Tomás Casares, a quien le debemos la fundación de los Cursos de Cultura Católica en 1922. Creo que esta fecha es fundamental porque coinciden en la reflexión y en la acción, en las revistas en las que escribieron o a las que fundaron y en sus primeros libros, muchos hombres beneméritos tales como Julio Meinvielle, Juan R. Sepich, Leonardo Castellani, José María de Estrada y nuestro Octavio Nicolás Derisi, quien comenzó a publicar sus obras en 1930, año de su tesis sobre el Santo Sacrificio de la Misa. En las dos décadas comprendidas entre 1930 y 1950 aparecieron libros fundamentales que cimentaron todo el sistema filosófico de fiel inspiración tomista.”³³

Como puede apreciarse, Derisi siempre estuvo en la misma corriente filosófica y tuvo una actitud diferente a la de Quiles respecto de pensamiento contemporáneo. A primera vista pareciera que no dialoga con la filosofía, sin embargo, encontramos otros testimonios³⁴ ya que su propuesta de Humanismo Auténtico que no es el Humanismo greco-latino, ni el Renacentista, ni el contemporáneo. El *Humanismo Cristiano* “que no es esencialmente antropocéntrico ni autónomo sino, por el contrario, teocéntrico, sometido a la Verdad y al Bien de Dios y, como tal, enteramente compatible con el cristocentrismo”³⁵.

En cuanto al significado de su obra, Juan Adolfo Vazquez en su *Antología filosófica argentina del siglo XX* dice:

³³ Alberto Caturelli, “Octavio Nicolás Derisi y el Tomismo en Argentina”, en XXVIII Semana Tomista, *Los fundamentos metafísicos del orden moral. Homenaje a Monseñor Octavio Nicolás Derisi*. Bs. As., EDUCA. 2004, pp. 9-10

³⁴ http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9151/pr.9151.pdf.

³⁵ <http://200.16.86.50/digital/Derisi/Derisi-articulos/derisi101-101.pdf>.

“La obra filosófica del Padre Derisi está al servicio de la difusión de la filosofía tomista en la Argentina y el mundo hispanoamericano y en ella destaca su realismo metafísico y su intelectualismo gnoseológico, y la apertura hacia lo axiológico y lo ontológico que, arraigados en la divinidad, son también fundamento del orden moral y de la cultura. Desde su posición tomista, el Padre Derisi ha tomado partido frente a importantes problemas y controversias contemporáneos, prolongando las enseñanzas de Santo Tomás en temas y cuestiones no tratadas explícitamente por el Aquinate, como los que estudia en su *Ontología y epistemología de la historia* (1958), donde defiende el carácter absoluto de la filosofía frente al historicismo. En sus últimos trabajos, como “Agustinismo y tomismo” (1959) y “Elementos platónicos y aristotélicos y originalidad tomista en la cuarta vía o prueba de la existencia de Dios” (1962), se nota una mayor aceptación de la componente platónica del tomismo que en sus primeros trabajos, en los que acentuaba su raíz aristotélica”³⁶.

También el juicio de Luis Farré y Celina Lértora Mendoza en *La filosofía en la Argentina* merece destacarse ya que Celina Lértora Mendoza fue adjunta de Derisi en la cátedra Metafísica, en la Universidad Católica Argentina. A su parecer,

“es quizá el tomista más representativo en Argentina y sin duda el de más vasta y variada producción. En su obra están presentes, a más de todos los aspectos relevantes del tomismo, una consideración de las posiciones divergentes y una preocupación por los puntos de contacto entre ellas, y su propia convicción filosófica.

Dirigida toda su obra a la exposición actualizada de la filosofía de Tomás de Aquino, es natural que las obras dedicadas especialmente a esta finalidad sean las más enjundiosas. Derisi acepta la existencia y legitimidad de la filosofía cristiana, la cual se expresa, según él, casi exclusivamente en el tomismo, e incluso en la versión del tomismo que dan ciertos autores, entre los cuales es visible su preferencia por Gilson. La filosofía cristiana se constituye como un cuerpo de verdades que han sido descubiertas, profundizadas o salvaguardadas gracias a la revelación y a la fe. Su ideal, coincidente con el del catolicismo medieval, es una síntesis armónica del saber natural y el sobrenatural, de inteligencia y fe, en la cual la primera se subordina a la segunda.

³⁶ Juan Adolfo Vázquez, *Antología filosófica argentina del siglo XX*, Bs. As., EUDEBA. 1965, pp. 345-346.

A partir de esta primera toma de posición se desarrolla en forma coherente el sistema inspirado en Tomás: la existencia y atributos de Dios se prueban fehacientemente a partir de lo creado mediante el principio de causalidad, que es válido y objetivo. Dios es el *ese per se subsistens*, en El esencia y existencia se identifican, mientras que se distinguen en toda creatura, necesariamente compuesta de potencia y acto, abismal diferencia frente al acto purísimo divino. En el mundo material, al cual pertenece el hombre en cuanto es también cuerpo, tenemos otra cupla, otra pareja acto-potencial (materia y forma). Pero el hombre se distingue de los otros seres hilemórficos porque su forma no está educada de la potencialidad de la materia, sino que proviene, en cuanto es espiritual, directamente de un acto creador divino. La vida ética del hombre adquiere así una fundamentación metafísica. El bien, uno de los trascendentales, es el fundamento del orden moral, organizado sobre el modelo de la causalidad final. Siguiendo a Tomás, Derisi otorga a la inteligencia la primacía entre las facultades del alma, haciendo consistir la beatitud en un acto de contemplación. En este punto se atiene casi exclusivamente a la tradición tomista, dedicando escasa atención a otros pensadores católicos, incluso escolásticos, que también han tratado en profundidad estos temas.

Una reexposición actualizada del tomismo no podía menos que considerar algunos problemas y temas que han ganado el interés prioritario de los siglos la modernidad, y que, al menos con tanta extensión y desarrollo, no fueron abordados por los medievales, tales como la libertad, la persona y en general las inquietudes más antropológicas que consonan con la filosofía hodierna. Sobre la persona, en su obra homónima, siguiendo siempre la línea de su maestro, Derisi fija sus caracteres: unidad, inmanencia, libertad, y su triple trascendencia, ubicándola en un mundo espiritual tridimensional: actividad contemplativa, moral y técnico-artística. Estas ideas las ha continuado y divulgado en numerosos artículos posteriores³⁷.

Conclusión

La educación superior en nuestro país se vio modificada en la segunda mitad del siglo XX por la creación de las universidades privadas.

³⁷ Luis Farré y Celina Lértora Mendoza, *La filosofía en Argentina*, Bs. As., Docencia, Proyecto CINAIE, 1981, pp. 144-145.

Las dos primeras –USAL y UCA– ambas confesionales, con dos proyectos distintos consolidaron un modelo educativo propio y produjeron una subjetividad profesional correspondiente. Por eso, cuando hablamos de “universidad privada” no siempre comprendemos un universo plural.

Presididas por dos hombres intelectuales –Quiles y Derisi–, la USAL y la UCA configuraron las dos primeras instituciones universitarias que marcaron la generación de la segunda mitad del siglo XX educada en ellas con dos perfiles diferentes, aunque ambos se enmarcan dentro de un Humanismo de raíces cristianas

El influjo sobre la sociedad de estos dos modelos institucionales también tuvo su impronta: la USAL y la UCA dieron funcionarios a la vida sociopolítica con caracteres propios de su formación universitaria, tal como se quiso demostrar en el presente trabajo.

Si bien ambas universidades tienen una matriz filosófica en el pensamiento cristiano, los **estilos** son diferentes dando lugar a perfiles diferentes en sus egresados, como hemos querido poner de manifiesto.

Recibido: 30/11/2020

Aceptado: 15/12/2020

**Las primeras universidades privadas
como propuesta de Educación religiosa**

Dulce María Santiago

Resumen. Uno de los hitos fundamentales de la Educación Superior en Argentina fue la creación de las primeras universidades privadas a fines de la década del 50, después de un largo enfrentamiento entre dos corrientes: Laica o Libre. La primera se oponía al otorgamiento de títulos habilitantes que no fueran expedidos por universidades públicas, conforme lo establecía la Ley Avellaneda de 18 La segunda, en cambio, propiciaba la iniciativa privada en la educación superior y el otorgamiento de títulos habilitantes. El propósito de este trabajo es poner de manifiesto cómo las dos figuras icónicas de las primeras universidades privadas, la Universidad Católica y la Universidad del Salvador, Octavio Nicolás Derisi e Ismael Quiles, propusieron un ideario de formación cristiana respectivamente, con proyecciones sociales y políticas. A través de la lectura de sus obras tanto el concepto “Humanismo Cristiano” de Derisi , como “Humanismo cerrado y abierto” e “Insistencialismo” de Quiles resultan categorías de interpretación de ese ideario que tuvo influencia en la formación de sus estudiantes

Palabras clave. universidades privadas - identidad cristiana – humanismo.

**The first private universities
as a religious education proposal**

Dulce María Santiago

Abstract. One of the fundamental milestones of Higher Education in Argentina was the creation of the first private universities at the end of the 1950s, after a long confrontation between two currents: Secular or Free. The first was opposed to the granting of qualifying degrees that were not issued by public universities, as established by the Avellaneda Law of 18. The second, on the other hand, encouraged private initiative in higher education and the granting of qualifying degrees.

The purpose of this work is to show how the two iconic figures of the first private universities, the Catholic University and the University of Salvador, Octavio Nicolás Derisi and Ismael Quiles, proposed an ideology of Christian formation respectively, with social and political projections. Through the reading of his works, both the concept "Christian Humanism" by Derisi, as "Humanism closed and open" and "Insistency" by Quiles are categories of interpretation of that ideology that had an influence on the formation of his students.

Keywords. private universities - Christian identity - humanism -

**Políticas públicas educativas neoliberales y sus efectos
en las universidades confesionales de Chile (2010-2020)**

Johanna Vargas Ugalde

**Universidades privadas católicas,
las políticas económicas neoliberales y discurso**

La primera universidad confesional que existió en Chile fue la Universidad Católica, creada en 1888, siendo la segunda entidad de educación superior instaurada desde el surgimiento de la república. Así, dicha casa de estudio, junto con la Universidad de Chile -fundada en 1842-, son las encargadas de formar a las primeras generaciones de universitarios. Cabe precisar que la Universidad Católica y con posterioridad sus sedes ubicadas en diversas zonas del país son de carácter privado y tradicional, mientras que la Universidad de Chile y sus sedes regionales, que luego se constituirán en planteles totalmente autónomos, son públicas y tradicionales, lo cual da cuenta de que la diferenciación respecto a la categoría “tradicición”, no está en el aspecto patrimonial, sino más bien en el momento histórico de fundación. Así, todas las instituciones generadas antes de 1980 se denominan tradicionales.

Hasta 1980 las universidades tradicionales eran gratuitas, indistintamente si fuesen públicas o privadas, sin embargo, dicho año y en plena dictadura, se aprueba una nueva Constitución, con la cual el Estado deja de ser concebido desde la perspectiva benefactora o social, transformándose en un estado subsidiario¹.

Asimismo, y en consonancia con la libertad de enseñanza, se permite la generación de universidades privadas, dando paso a una multiplicidad de instituciones, algunas de ellas creadas por órdenes religiosas, mientras que otras pertenecen a grupos empresariales. Desde aquel momento, los estudios universitarios no serán gratuitos, por ende, quienes no tengan los recursos para cursar, deberán contraer créditos con entidades financieras y la gratuidad quedará remitida a quienes puedan optar a becas, debiendo además dichos alumnos demostrar una situación económica debilitada. Dicho de otra forma, tanto la educación pública, como la privada, a partir del cambio

¹ Chile. *Constitución política de la República de Chile*: texto promulgado por Decreto supremo N. 1.150 del Ministerio del Interior de 21 de octubre de 1980. Editorial Jurídica de Chile, 1981.

constitucional, deben ser costeadas por los estudiantes, quedando muchos de ellos endeudados por décadas.

El problema central que se suscita en dicha época, y que llega hasta hoy en día, es si la educación es un derecho social o un bien de mercado, discusión no zanjada y desde las universidades confesionales tampoco ha existido un posicionamiento fuerte o marcado en favor de una u otra postura.

Tras el retorno a la democracia, en 1990, el sistema universitario sigue la misma lógica neoliberal propiciada por el gobierno dictatorial, por ende, la educación continúa siendo un bien de mercado² y el Estado persiste con la permisividad hacia los oferentes, existiendo ciertos grados de libertad para la generación de instituciones educativas. Sin embargo, en 2011 la situación se complejiza, puesto que, las críticas hacia el lucro, la calidad y el financiamiento en todos los niveles educativos se hace presente en las calles, saliendo miles de estudiantes a protestar y paralizando las actividades en casi el total de las instituciones de educación superior de Chile, no estando ajenas a esto las entidades católicas.

Concretamente, las demandas se producen tras 21 años de democracia y en un mercado universitario con tendencias homogéneas en cuanto a la dimensión curricular, siendo la principal diferenciación entre entidades el arancel. De este modo, se fragua un escenario en el cual la segregación se produce por el costo económico, es decir, los alumnos escogen planteles según la capacidad de pago de sus familias y no por la calidad curricular o por la misión, visión, valores y/o característica del proyecto educacional.

Tras dichas protestas, se consiguen cambios en el financiamiento de la educación escolar, prohibiéndose el copago en los colegios particulares subvencionados, pasando a ser gratuitos. Sin embargo, en ES aquello no fue posible y, hasta hoy, no existen universidades en las cuales la totalidad del alumnado pueda cursar gratuitamente.

Cabe precisar que, en este complejo entramado, las universidades confesionales no han presentado ninguna diferencia. Dicho de otra forma, la lógica del mercado ha sido parte de dichas instituciones. Pese a lo anterior, se debe recordar que la

² Oscar Espinoza, “Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado”. *Universidades* 74, 2017: 7-30.

Universidad Católica surge en el siglo XIX como respuesta desde una parte de la sociedad, la que deseaba neutralizar el marcado carácter laico que predominaba en los gobiernos de la época. Así, y tras el paso del tiempo, desde dicha casa de estudios surgieron diversas propuestas y fuerzas políticas, como por ejemplo el gremialismo, movimiento conservador que el año 1973 pide la intervención militar, lo cual devengó en el derrocamiento del gobierno socialista de Salvador Allende y el advenimiento de la dictadura, siendo uno de los principales problemas de dicho período la proliferación de vacantes universitarias sin existir condiciones académicas, organizacionales y logísticas para albergar a la matrícula, la cual tuvo un crecimiento exponencial del 102%³.

Posteriormente, durante los 17 años de dictadura, la educación superior se caracterizó por la proliferación de instituciones e incremento de la matrícula en las nuevas entidades privadas, lo cual obliga a contar con criterios de calidad. Según esto, y antes del cambio de siglo, se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado –CNAP– de 1999 y que en 2006 se transformaría en la Comisión Nacional de Acreditación –CNA– (Ley 20.129)⁴, marcando un hito significativo en cuanto al rol subsidiario del Estado en ES, puesto que, dicha entidad fue la encargada de determinar las dimensiones a ser evaluadas, tanto para instituciones, como para programas de grado y posgrado –siendo la acreditación obligatoria de manera exclusiva para las carreras de pedagogía y medicina desde 2006–. Sin embargo, la ley determina que el proceso sea ejecutado por agencias privadas con fines de lucro, lo cual cambiará a partir de 2021, ya que, tras la publicación de la Ley de Educación Superior⁵ en 2018, esta tarea será desarrollada directamente por la CNA.

En materia política, entre 1990 y 2010 Chile fue gobernado por una coalición de centro-izquierda, la que desarrolló una política educativa que responde a la misma orientación neoliberal de la dictadura, intentando conjugar la participación del Estado y el mercado, y cuyo sustento curricular está en lo tecnocrático, tendencia que en ES se afianza con el influjo del el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual instala en la universidad latinoamericana el sistema de créditos transferibles (SCT), los procesos de armonización curricular –en Chile a través de los programas

³ Juan Pablo Vera Yáñez, “La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular”, *Revista Divergencia*, 1, N. 1, 2012: 73-94.

⁴ Ley, N. 20.129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2020.

⁵ Ley N. 21.091. Ley de Educación Superior, Biblioteca del Congreso de Chile, 2020.

Mecesup– (mejoramiento de la calidad de la educación superior), los modelos de formación por competencias –los cuales reemplazaron a las asignaturas por módulos– y la supremacía de los indicadores de empleabilidad, retención de matrícula y egreso oportuno, por sobre la observancia de la calidad del currículo.

Se debe destacar, que la Ley 20.129⁶ promovió la relevancia de la calidad, cobertura y equidad del sistema, alineando el discurso educativo con los DDHH. De igual forma, dicha normativa se enmarca en un Sistema de Aseguramiento de la Calidad⁷, el cual reúne a distintas agencias estatales bajo un tema central, este es mantener la diversidad de entidades de ES y velar por que financieramente puedan subsistir, lo cual ha implicado que, entre 2010 y 2020, se cierren diversas instituciones privadas, siendo el cese de actividades causado por los estados financieros de los planteles, no existiendo hasta la fecha ninguna orden de cierre por la (mala) calidad del currículo.

En cuanto a las universidades dependientes del arzobispado u órdenes religiosas, se constata una presencia relevante. Así, a 2020 existen 58 universidades, de las cuales 9 son confesionales católicas y una adventista, ubicadas en diversas zonas del país. La más grande de ellas es la Pontificia Universidad Católica, la cual surge con el nombre de Universidad Católica. Posteriormente, se crearon otras cinco entidades de similares características dependientes del arzobispado en distintas regiones de Chile, y entre 1988 y 1998 surgen tres instituciones que dependen de órdenes religiosas, como son: Universidad Finnis Terrae (Legionarios de Cristo); Universidad Alberto Hurtado (Jesuitas); y Universidad Católica Silva Henríquez (Salesianos).

Calidad educativa en las entidades confesionales

Chile posee un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación (SAC) el cual, indudablemente, conllevó a la estandarización de procesos y a la consolidación de la racionalidad política neoliberal⁸. Asimismo, el SAC operaría como dispositivo,

⁶ Ley, N. 20.129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, 2020.

⁷ Ley N. 21.186. Ley Modificatoria del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior definidas en la Ley N, 21.091 y en la Ley N. 20.129. Biblioteca del Congreso, 2020.

⁸ María Angélica Oliva, Felip Gascón, “Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes*, 2016, vol. 36, no 100, p. 301-318.

puesto que en éste se constituyen relaciones de fuerza que imponen tipos de saberes. Por ello, es que dicha estandarización se sitúa en las formas, no en el fondo. Es decir, regula procedimientos y a través de estos posee la capacidad de intervenir en las estructuras, transitando por todo tipo de entidades.

Certeramente, la educación superior chilena es atípica, puesto que, aproximadamente el 85% del estudiantado cursa carreras en entidades privadas, las cuales reciben aporte estatal, sin embargo, el 64% del financiamiento es privado, en contraposición con el 30% promedio en países de la OCDE⁹. Según esto, las universidades confesionales tendrían la oportunidad de formar bajo sellos valóricos y profesionales diferenciados. Sin embargo, al estar el SAC y el aporte fiscal colonizado por las lógicas y/o tendencias internacionales, no resultan dichos sellos visibles, por ende, es probable que los alumnos no elijan por las características identitarias del plantel, sino más bien por otros argumentos (arancel, acreditación, rankings, etc.).

Así, se puede precisar que, dada la estructura del sistema educacional chileno, el Estado entrega aportes a las entidades privadas, pero, por otra parte, la recepción de recursos junto con el SAC implican que los proyectos educativos y currículos de deban acomodar a los diseños de agencias estatales, desdibujándose los sellos institucionales.

Específicamente, la Constitución Política de la República (de 1980)¹⁰, derogada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Ley N. 18.962 (de 1990)¹¹, y la Ley General de Educación, Ley N. 20.370 (de 2009)¹² siguen, cimientan y perpetúan el principio de subsidiariedad y el rol del Estado subsidiario. Por ende, en materia educativa, el órgano estatal asume un rol de supervisor, mas no responsable. Sin embargo, el SAC obliga a la estandarización, por ende, la calidad queda remitida al cumplimiento de criterios y estándares y no a la construcción, desarrollo y consolidación de un proyecto educativo propiamente tal que afiance y de vida al principio de libertad de enseñanza.

⁹ OCDE. Education at a Glance 2017. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. 2017.

¹⁰ Chile. Constitución política de la República de Chile: texto promulgado por Decreto supremo no. 1.150 del Ministerio del Interior de 21 de octubre de 1980. Editorial Jurídica de Chile, 1981.

¹¹ Ley, N. 18.962 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). *Diario Oficial*, 1990, vol. 10.

¹² Ley N. 20.370 Ley General de Educación (LGE). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Ministerio de Educación. 2009.

Por otra parte, la política pública educativa no ha puesto el acento en la calidad del currículo, sin embargo, impulsa diversos instrumentos de financiamiento para el rediseño curricular en ES. Cabe precisar que el aspecto decisonal y operativo del rediseño del currículo, financiados preferente a través de Mecesup, queda en manos de las instituciones¹³. Pese a lo anterior, la política pública alusiva a la acreditación de planteles opera de manera estandarizada y no posee como criterio de validez la existencia de un sustento epistemológico que avale el quehacer institucional y/o proyecto educativo.

En este sentido, Chile, al igual que muchas naciones, sigue el modelo e indicaciones del EEES y organismos internacionales (Unesco, OCDE y BID). Así, en muchas universidades todavía conviven el modelo napoleónico tradicional y el esquema de ciclos propuesto en Bolonia.

Por otra parte, las principales críticas alusivas a Bolonia, Tuning y al SAC de Chile aluden al surgimiento de un segundo ciclo de especialización, lo cual implica la prolongación de los estudios y una elitización de la universidad en función de la capacidad de pago¹⁴. De igual manera, también existe una excesiva vinculación de los estudios con los requerimientos del sector productivo, lo cual redundaría en el deterioro de la función académica de la universidad¹⁵ y en la pérdida de los sellos confesionales.

A partir de la llegada del segundo milenio comienza un proceso de convergencia y estandarización, lo cual de alguna manera hace que las entidades confesionales se acoplen a las tendencias internacionales. Por otra parte, los currículos rediseñados quedan remitidos a estructuras similares, perdiendo rasgos identitarios y no existiendo diferencias significativas entre las entidades laicas y confesionales

Los informes de resultados del proceso de acreditación institucional de las universidades confesionales dan cuenta que sus currículos no son diferentes al de los de los planteles laicos. De igual modo, los perfiles de ingreso y egreso tampoco varían

¹³ María Angélica Guzmán Droguett, et al., “Innovación curricular en la educación superior: ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re) diseños de las carreras de pregrado en Chile?.” *Perfiles educativos* 37, N. 149, 2015:60-73.

¹⁴ Oscar Espinoza, “Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado.” *Universidades* 74, 2017: 7-30.

¹⁵ OCDE. *Education at a Glance* 2017. OECD Indicators. Paris, OECD Publishing. 2017.

respecto de las universidades no confesionales. Asimismo, la CNA ha hecho fuertes observaciones a dichos planteles, específicamente aludiendo a que la misión y visión declaradas no se condicen con los modelos educativos puestos en práctica y, por ende, con el currículo desplegado frente al estudiantado. Por otra parte, el actual sistema de aseguramiento de la calidad en ES otorga directrices que obligan a la instrumentalización de acciones y procesos, lo cual conduce a un isomorfismo institucional¹⁶.

Según esto, se puede precisar que las entidades confesionales (y también las no confesionales) poseen currículos tecnocráticos, lo cual pudiese ir en desmedro de los valores institucionales de los planteles católicos, además de la estandarización del quehacer pedagógico.

Por otra parte, para analizar el discurso político educativo que da vida al período comprendido entre 2010 y 2020, es necesario asumir que las organizaciones y prácticas se constituyen a partir de las creencias de los sujetos sociales, por ende, las prácticas discursivas o textos deben ser puestos en perspectiva sociohistórica, lo cual permite que emerjan distintos discursos que dialogan entre sí, como por ejemplo, el referido a la calidad educativa y el rol subsidiario del Estado, confrontados con las declaratorias curriculares de las universidades confesionales y en un marco político que implica dos tendencias, como son: el gobierno de centro izquierda de la presidenta Bachelet (2006-2010 y 2014-2018) y el de derecha del presidente Piñera (2010-2014 y 2018-2021).

Según lo anterior, y en línea con los estudios críticos del discurso, todo análisis debe enfatizar en la dimensión política de éste, pero no para alcanzar la verdad, sino más bien para comprender las distintas posibilidades que emergen desde los distintos textos y sus fisuras, considerando como relevante el contexto sociohistórico. Así, el discurso, lo dicho y lo no expresado son los modos a través de los cuales se da cuenta de las relaciones de poder y también de los grados de autonomía que subyace a toda estructura de dominación, pero desde una perspectiva crítica que tensiona lo

¹⁶ Andrés Bernasconi Ramírez, María Elisa Pina. María I. Jeldes Olivares, “Aseguramiento de la calidad y la nueva ley de educación superior”, 2020. Recuperado de http://146.155.94.41/xmlui/bitstream/handle/11534/45773/N°%20125_Educación%20superior.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

hegemónico en perspectiva histórica¹⁷. Por lo mismo, así como los discursos institucionales reproducen lo señalado por la política pública curricular, la política educativa nacional transcribe e instauro la supremacía de las tendencias internacionales, con el SCT, módulos y cumplimiento de indicadores globales y no definidos en perspectiva o línea con la misión institucional.

Dicho de otra forma, el currículo universitario en las entidades confesionales sigue las lógicas mundiales, dando cuenta de los elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, etc.) que priman en la sociedad neoliberal globalizada, conformando una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales hegemónicos, siendo la mirada confesional católica una propuesta potente, pero que se invisibiliza frente a los dictámenes e interpretaciones tecnocráticas de la política pública.

Discusión y reflexiones respecto del discurso político curricular en las universidades confesionales

Tras la llegada del neoliberalismo a la esfera estatal y el rol subsidiario como principio regente del quehacer gubernamental, los intereses económicos y las leyes del mercado fueron el corolario para una serie de medidas alusivas a la ES, lo cual sin lugar a dudas hace que el sello distintivo de la educación religiosa quede de algún modo invisibilizado y sus entidades estén remitidas a seguir los lineamientos de una política miope, que no asume la libertad de enseñanza en su máxima expresión, remitiendo el quehacer de las casas de estudios superiores a seguir los designios provenientes de otras latitudes.

Una hipótesis plausible para explicar lo acontecido en la educación universitaria confesional de Chile, es que el país posee un escaso capital humano formado para dar vida a un currículo distinto al tecnocrático. Por lo mismo, las propias entidades están ancladas a dichas corrientes, sin otorgar nuevas claves de interpretación a la política pública educativa.

De igual forma, probablemente, dichos planteles cumplen con los lineamientos estatales por un fin instrumental, este es garantizar la propia subsistencia económica. Es decir, dado el escaso aporte estatal que reciben y al depender del pago realizado

¹⁷ Teun Van-Dijk, “Análisis crítico del discurso” *Revista Austral de Ciencias Sociales* N. 30, 2017: 203-222.

por los alumnos, los aspectos financieros se transforman en el eje central del quehacer educativo, impidiendo visibilizar otros nudos críticos que quizá son aun más relevantes y que aluden específicamente a la calidad del currículo.

Por último, se aprecia que, tanto las corrientes tecnocráticas del currículo, como el problema del financiamiento, han contribuido en el desdibujamiento de los fines humanistas de la educación y junto a ello todo proyecto social amplio que pueda interpelar, formar y/o abrir la conciencia social y valórica de los sujetos educativos. Según esto, la gran tarea de las universidades confesionales es retomar en el currículo los valores propios de la religión, tan necesarios en una sociedad fragmentada, desigual y en crisis, como es la actual sociedad chilena.

Finalmente, se propone que futuros estudios deberán dar cuenta de los nudos, rupturas y desfasajes que han conllevado a la carencia de capital humano capaz de hacer transitar la política pública educativa en consonancia con los valores propios de las universidades confesionales.

Recibido: 30/11/2020

Aceptado: 15/12/2020

**Políticas públicas educativas neoliberales y sus efectos
en las universidades confesionales de Chile (2010-2020)**

Johanna Vargas Ugalde

Resumen. El presente artículo tiene como objetivo analizar la actual crisis de la educación superior (ES) en Chile a partir de las políticas públicas educativas neoliberales y sus efectos sobre el currículo declarado por las universidades privadas confesionales tradicionales y no tradicionales, para lo cual se ha tomado como *corpus* analítico desde una perspectiva eminentemente sociohistórica, los discursos oficiales y/o marcos legales, teniendo como corte temporal el período comprendido entre 2010 y 2020. Específicamente, y a través del análisis crítico del discurso (ACD) se develaron los elementos ideológicos de la política educativa curricular que prima en las entidades confesionales, sus nudos críticos y desencuentros respecto de las políticas nacionales y tendencias internacionales. De igual forma, se exponen algunos elementos que permiten conocer la construcción discursiva, así como también los modelos mentales hegemónicos que definen la actual política curricular neoliberal de la ES chilena.

Palabras clave: Políticas públicas neoliberales - universidades confesionales - currículo en ES - calidad - ACD.

**Neoliberal educational public policies and their effects
on confessional universities in Chile (2010-2020)**

Johanna Vargas Ugalde

Abstract. This article has a research objective about the analysis of actual crisis of higher education (HE) in Chile based on neoliberal public educational policies and its effects on the curriculum declared by traditional and non-traditional confessional private universities, and for this, has been taken as an analytical corpus from an eminently sociohistorical perspective, the official speeches and / or legal frameworks, with the period between 2010 and 2020 as a temporal cutoff. Specifically, and through critical discourse analysis (CDA), the ideological elements of the curricular educational policy that prevail in confessional entities, its critical knots and disagreements respect to national policies and international trends, were revealed. In the same way, some elements are exposed that allow us to know the discursive construction, as well as the hegemonic mental models that define the current neoliberal curricular policy of Chilean HE.

Keywords. Neoliberal public policies - confessional universities - curriculum in HE - quality - CDA.

Reflexiones y preguntas acerca de la identidad institucional de la escuela religiosa en tiempos de pandemia

Pablo Rodríguez

Introducción

En el marco de esta III Jornada de Historia de la Educación Religiosa, se quiere abrir un espacio de reflexión en relación con la gestión de instituciones educativas confesionales. Motiva este hecho la relevancia de estas instituciones en el fortalecimiento en el aquí y ahora del devenir histórico de los carismas / idearios / proyectos educativos que siguen iluminando la vida de muy diversas comunidades.

En la jornada anterior se expusieron diversas herramientas / categorías de análisis con los cuáles la gestión / animación de las escuelas confesionales pueden potenciar a los idearios / proyectos educativos / carismas como aspectos centrales para la toma de decisiones en lo que hemos dado en llamar. tensión cambio-preservación¹,

La pandemia de COVID-19 ha abierto una serie de interrogantes en términos del funcionamiento usual de las instituciones en general, y en las escuelas confesionales en particular.

Interesa en este contexto plantear interrogantes acerca de como la pandemia ha afectado (en el sentido más amplio de la palabra) estas categorías de análisis en términos de la gestión institucional.

Contextos e interrogantes

La adaptación a los cambios del entorno por parte de las escuelas [confesionales] está íntimamente ligado a su cultura institucional, entendida como una serie de supuestos básicos que determinan el accionar de todos los integrantes de la comunidad educativa:

¹ <http://revistadialogando.org/ojs/index.php/rdiser/issue/view/14>.

“[La cultura institucional es] el patrón de supuestos básicos que un grupo dado ha inventado, descubierto o desarrollado en el proceso de aprender a enfrentar sus problemas de adaptación externa e integración interna, y que han funcionado lo suficientemente bien como para ser considerados válidos y, en consecuencia, para ser enseñados a los nuevos miembros como una forma correcta de percibir, pensar y sentir con relación a esos problemas”².

Es decir, la cultura institucional es la interpretación que la comunidad ha hecho y validado de las nociones fundantes, explícitas e implícitas, que nacen de matriz fundacional del carisma, de la manera en que la Misión ha impactado en la obra, y de cuánto se ha impregnado esos supuestos en la identidad y la estructura de la escuela. Tomando como base que “una organización es siempre una historia de conversaciones y compromisos derivados de estas conversaciones”³, el valor de la palabra como intervención y herramienta de animación y gestión es sumamente alto.

A partir de aquí se desprenden varios interrogantes: ¿cómo ha afectado el teletrabajo a la cultura organizacional? ¿Ha sido el aspecto vincular modificado en términos de esta nueva comunicación? ¿El sustento que la Pastoral propone en el andamiaje organizativo, se ha visto afectado por estas nuevas formas?

Herramientas para la generación de competencias colectivas

Como hemos mencionado anteriormente, el contexto de cualquier institución educativa está signado por el cambio. La capacidad de procesar las modificaciones por medio de maniobras adaptativas es lo que permite a la institución equilibrar la tensión preservación-cambio. Esta tensión, pone de manifiesto la relación entre la estructura de la institución y su identidad. Podríamos simplificar esta vinculación afirmando que la estructura es la que puede variar sin que se modifiquen las notas de identidad de la organización.

La manera en que se procesan esos cambios modifica la estructura, pero se puede correr el riesgo de que se modifique la identidad de la institución. Los caminos trazados deben contribuir que se avance hacia el horizonte, como parte de un proceso

² Shein (1984) en Dunlap Gore, *Aprendizaje y organización: una lectura educativa de teorías de la organización*, Bs. As., Granica, 2003, p. 82.

³ D. Gore, ob. cit., 2003, p. 150.

que no sólo puede ser evaluado por su resultado, sino por la ética, la transparencia y la coherencia del camino y de los caminantes...

Teniendo en cuenta que, tal como lo afirma Blejmar “la trama de las interacciones existentes en una organización circula a través de las conversaciones que se intercambian en su seno”⁴, resulta necesario establecer un proceso sistemático e intencionado de aprendizaje institucional que pueda explorar las bases de su cultura (como manifestación de códigos, símbolos y prácticas compartidas) para encontrar los caminos que permitan desarrollar las maniobras adaptativas para que la estructura se modifique y pueda, a su vez, potenciar y recrear la identidad de la institución.

Ese proceso sistemático requiere de una serie de conceptos que pueden sintetizarse en⁵:

- **Liderazgo**, que permita establecer una visión compartida y regular la distribución de las fuentes y espacios de poder.
- **Comunicación**, que sea el centro de una cultura colaborativa y permita comprender a la organización como ambiente semántico (espacio de recreación de significados y significantes)
- **Trabajo en equipo**, para la generación de competencias colectivas, que es el producto de las interacciones de los actores sociales.
- **Capacitación**, acerca de los supuestos que gobiernan la imagen – representación y la estructura de funcionamiento de la organización.
- **Evaluación**, como herramienta de recolección de datos y supervisión para el redireccionamiento de los procesos.

Estos cinco conceptos pueden proporcionar herramientas para contribuir a generar una memoria histórica de la institución, una epistemología, una forma propia y singular de abordar la realidad con toda su complejidad:

Nuevas formas de hacer lo mismo

De estos cinco aspectos, el que claramente se ha visto sensiblemente modificado y, el que nuclea los cambios en el resto de los aspectos, es el de la comunicación.

⁴ B. Blejmar, *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, Bs. As., Noveduc, 2007, p. 37.

⁵ P. Rodríguez, ob. it., p. 38.

La escuela confesional ha centrado su identidad en la arista de los vínculos. Más allá de la cuestión meramente académica y de los aprendizajes, el vínculo de todos los miembros de la comunidad educativa, atravesadas por el carisma y la acción pastoral, es el tamiz por el que se pasan todas las decisiones institucionales. En ese sentido, el carácter presencial de las relaciones generaba una sinergia especial a la hora de la resolución de los conflictos propios de una institución escolar, además de la sinergia necesaria para establecer la relación entre estudiantes y docentes, condición indispensable para el andamiaje enseñanza / aprendizaje.

La pandemia obligó a nuevas formas no presenciales de vinculación en la cual se suprime el carácter presencial del que hablábamos. El primer desafío que se vislumbró es cómo potenciar los vínculos desde la virtualidad. Esta cuestión implicó valorar un aspecto invisibilizado en la cotidianeidad previa a la pandemia: la intencionalidad de querer comunicarse.

Esta intencionalidad se pone de manifiesto en los distintos aspectos organizativos habida cuenta de que no existieron espacios de conversaciones casuales / informales en el hábitat usual de esas interacciones. Se volvió indispensable que, este aspecto central de la identidad institucional, se reorganice considerando que los tiempos y espacios de los distintos actores estaban atravesados por cambios profundos en su organización laboral y familiar. En síntesis, hubo que planificar y programar conversaciones múltiples que anteriormente han sido, en menor o mayor medida, espontáneas.

Esa coordinación ha potenciado ciertos vínculos que otrora hubiesen sido complejos por medio de la distancia, pero ha afectado los vínculos interpersonales tan valiosos para la identidad institucional.

Cabe destacar, que las complejidades no sólo provienen de la ausencia de la presencialidad en los vínculos. Hay que sumar a este aspecto, un proceso de reeducación de todos los actores institucionales en relación a tecnologías que ya no se pueden calificar como “nuevas tecnologías” pero que no eran de uso masivo. Además de atravesar con estas dificultades a las situaciones personales y familiares relativas a su condición de salud, vivienda y estabilidad laboral.

Comunicación: aspecto central de la gestión / animación en pandemia

El aspecto comunicacional tuvo incidencia en las otras categorías de análisis planteadas: liderazgo, trabajo en equipo, capacitación y evaluación.

En términos generales, sostener la identidad institucional en términos de la toma de decisiones implicó rediseñar todos los sistemas de comunicación tanto al interior como al exterior de la escuela. En este sentido, valorar y establecer nítidamente cuáles son los aspectos centrales de la identidad de la escuela confesional, ha sido un proceso indispensable para poder hacer el cambio hacia nuevas formas de comunicación, pero sosteniendo el estilo y las notas identitarias de la cultura institucional. Es decir, establecer el horizonte de que, si bien hay cosas que se han modificado forzosamente, hay ciertos aspecto centrales de la escuela que las familias han elegido que no se han modificado, que siguen en pie.

¿Por qué se sostiene la idea de que la comunicación es un aspecto central? Volviendo a párrafos anteriores, podemos decir que la escuela es el producto de conversaciones y acuerdos derivados de estas conversaciones, manifestados en distintos dispositivos estructurales.

Sostener el liderazgo en este contexto no es dejar clara la línea de mando. Implica poder extender hacia la comunidad una visión clara de que la identidad de la escuela no se ha modificado, si no que se está transitando un proceso de algunos cambios de estructura.

Sostener el trabajo en equipo no es solamente hacer cosas juntos. Implica la participación activa de los actores para generar procesos de aprendizaje institucional que permita construir nuevos sentidos que direccionen las acciones individuales.

Sostener la capacitación en este contexto no es solamente introducir a las personas a tecnologías de la comunicación no exploradas. Implica sostener el sentido del aprendizaje colectivo en términos de la identidad que la institución representa en los idearios de los miembros de la comunidad, y como ello puede cristalizarse a partir de nuevos dispositivos comunicacionales.

Sostener la evaluación no es solamente certificar que los procesos se lleven a cabo. Implica una conversación amplia acerca del sentido de revisar las actividades que la

escuela lleva a cabo con el fin último que se presenta en el horizonte trazado por el carisma.

En todos los casos mencionado, se destaca la necesidad de comunicar(nos), entendiendo que los medios pueden haberse modificado (¿circunstancialmente?) pero eso no puede llevar a que las notas de identidad de la institución se modifiquen. En tiempo de tanta incertidumbre, la escuela confesional tiene que ofrecer a la comunidad algunas certezas, sobre todo, que sigue siendo la misma escuela que las familias han elegido para la educación de sus hijos e hijas.

Es necesario retomar el concepto de la Pastoral como aspecto central de la gestión, puesto que, ante un contexto tan novedoso, el carisma / proyecto educativo / ideario ofrece pistas para entender como tomar decisiones en tiempo real, donde no hay marcos experienciales sobre los que apoyarse. Tomar decisiones con el proyecto educativo en la corazón, en la cabeza y en la mano. Sentir, pensar y hacer.

Interrogantes que se abren a un futuro cercano

Este tiempo tan aciago que la humanidad ha vivido deja muchas preguntas de cara al funcionamiento de las instituciones educativas confesionales. Algunos de ellos son:

- ¿Qué prácticas comunicacionales han sido instauradas luego de este contexto?
- ¿Cómo se acoplan esas nuevas modalidades en la cultura institucional?
- ¿Habrán nuevas formas de llevar adelante el carisma congregacional, tanto en términos curriculares como organizacionales?
- ¿Cuál será el momento propicio para pensar y evaluar integralmente esas nuevas formas de llevar adelante el carisma congregacional, tanto en términos curriculares como organizacionales?
- ¿Cómo se integran nuestras prácticas al Pacto Educativo Global promovido por el Papa Francisco, y cómo se vincula a estos nuevos contextos mundiales?

Queda abierto el espacio para seguir pensado(nos) a la luz de los nuevos signos de los tiempos.

*Recibido: 30/11/2020
Aceptado: 15/12/2020*

**Reflexiones y preguntas acerca de la identidad institucional
de la escuela religiosa en tiempos de pandemia**

Pablo Rodríguez

Resumen. Desde analizadores válidos como liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, capacitación y evaluación, se analizan las bases de las culturas institucionales para poder elucidar las claves de un gobierno educativo que propicie su lectura, en general invisibilizada. La identidad de un establecimiento ha de ser reconocida en su esencia y es oportuno pensarla en tiempos de pandemia. Así se plantean interrogantes que permiten la reflexión propia del ámbito de la gestión tan poco estudiada.

Palabras clave. gestión - administración - educación - gobierno.

**Reflections and questions about the institutional identity
of the religious school in times of pandemic**

Pablo Rodríguez

Abstract. From valid analyzers such as leadership, communication, teamwork, training and evaluation, the bases of institutional cultures are analyzed in order to elucidate the keys to an educational government that encourages their reading, which is generally invisible. The identity of an establishment must be recognized in its essence and it is appropriate to think about it in times of pandemic. Thus, questions are raised that allow the reflection of the field of management so little studied.

Keywords. management . administration - education - government.

DOCUMENTOS

Declaración
Gravissimum Educationis
Sobre la Educación Cristiana

Proemio

El Santo Concilio Ecuménico considera atentamente la importancia decisiva de la educación en la vida del hombre y su influjo cada vez mayor en el progreso social contemporáneo. En realidad la verdadera educación de la juventud, e incluso también una constante formación de los adultos, se hace más fácil y más urgente en las circunstancias actuales. Porque los hombres, mucho más conscientes de su propia dignidad y deber, desean participar cada vez más activamente en la vida social y, sobre todo, en la económica y en la política; los maravillosos progresos de la técnica y de la investigación científica, y los nuevos medios de comunicación social, ofrecen a los hombres, que, con frecuencia gozan de un mayor espacio de tiempo libre de otras ocupaciones, la oportunidad de acercarse con facilidad al patrimonio cultural del pensamiento y del espíritu, y de ayudarse mutuamente con una comunicación más estrecha que existe entre las distintas asociaciones y entre los pueblos.

En consecuencia, por todas partes se realizan esfuerzos para promover más y más la obra de la educación; se declaran y se afirman en documentos públicos los derechos primarios de los hombres, y sobre todo de los niños y de los padres con respecto a la educación. Como crece rápidamente el número de los alumnos, se multiplican por doquier y se perfeccionan las escuelas y otros centros de educación. Los métodos de educación y de instrucción se van perfeccionando con nuevas experiencias. Se hacen, por cierto, grandes esfuerzos para llevarla a todos los hombres, aunque muchos niños y jóvenes están privados todavía de la instrucción incluso fundamental, y de tantos otros carecen de una educación conveniente, en la que se cultiva a un tiempo la verdad y la caridad.

Ahora bien, debiendo la Santa Madre Iglesia atender toda la vida del hombre, incluso la material en cuanto está unida con la vocación celeste para cumplir el mandamiento recibido de su divino Fundador, a saber, el anunciar a todos los hombres el misterio de la salvación e instaurar todas las cosas en Cristo, le toca también una parte en el progreso y en la extensión de la educación. Por eso El

Sagrado Concilio expone algunos principios fundamentales sobre la educación cristiana, máxime en las escuelas, principios que, una vez terminado el Concilio, deberá desarrollar más ampliamente una Comisión especial, y habrán de ser aplicados por las Conferencias Episcopales y las diversas condiciones de los pueblos.

Derecho universal a la educación y su noción

1. Todos los hombres, de cualquier raza, condición y edad, en cuanto participantes de la dignidad de la persona, tienen el derecho inalienable de una educación, que responda al propio fin, al propio carácter; al diferente sexo, y que sea conforme a la cultura y a las tradiciones patrias, y, al mismo tiempo, esté abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos a fin de fomentar en la tierra la verdadera unidad y la paz. Mas la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las varias sociedades, de las que el hombre es miembro y de cuyas responsabilidades deberá tomar parte una vez llegado a la madurez.

Hay que ayudar, pues, a los niños y a los adolescentes, teniendo en cuenta el progreso de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica, para desarrollar armónicamente sus condiciones físicas, morales e intelectuales, a fin de que adquieran gradualmente un sentido más perfecto de la responsabilidad en la cultura ordenada y activa de la propia vida y en la búsqueda de la verdadera libertad, superando los obstáculos con valor y constancia de alma. Hay que iniciarlos, conforme avanza su edad, en una positiva y prudente educación sexual. Hay que prepararlos, además, para la participación en la vida social, de forma que, bien instruidos con los medios necesarios y oportunos, puedan participar activamente en los diversos grupos de la sociedad humana, estén dispuestos para el diálogo con los otros y presten su fructuosa colaboración gustosamente a la consecución del bien común.

Declara igualmente el Sagrado Concilio que los niños y los adolescentes tienen derecho a que se les estimule a apreciar con recta conciencia los valores morales y a aceptarlos con adhesión personal y también a que se les estimule a conocer y amar más a Dios. Ruega, pues, encarecidamente a todos los que gobiernan los pueblos o están al frente de la educación, que procuren que la juventud nunca se vea privada de este sagrado derecho. Y exhorta a los hijos de la Iglesia a que

presten con generosidad su ayuda en todo el campo de la educación, sobre todo con el fin de que puedan llegar cuanto antes a todos los rincones de la tierra los oportunos beneficios de la educación y de la instrucción.

La educación cristiana

2. Todos los cristianos, en cuanto han sido regenerados por el agua y el Espíritu Santo han sido constituidos nuevas criaturas, y se llaman y son hijos de Dios, tienen derecho a la educación cristiana. La cual no persigue solamente la madurez de la persona humana arriba descrita, sino que busca, sobre todo, que los bautizados se hagan más conscientes cada día del don de la fe, mientras son iniciados gradualmente en el conocimiento del misterio de la salvación; aprendan a adorar a Dios Padre en el espíritu y en verdad, ante todo en la acción litúrgica, adaptándose a vivir según el hombre nuevo en justicia y en santidad de verdad, y así lleguen al hombre perfecto, en la edad de la plenitud de Cristo y contribuyan al crecimiento del Cuerpo Místico. Ellos, además, conscientes de su vocación, acostúmbrense a dar testimonio de la esperanza y a promover la elevación cristiana del mundo, mediante la cual los valores naturales contenidos en la consideración integral del hombre redimido por Cristo contribuyan al bien de toda la sociedad. Por lo cual, este Santo Concilio recuerda a los pastores de almas su gravísima obligación de proveer que todos los fieles disfruten de la educación cristiana y, sobre todo, los jóvenes, que son la esperanza de la Iglesia.

Los educadores

3. Puesto que los padres han dado la vida a los hijos, están gravemente obligados a la educación de la prole y, por tanto, ellos son los primeros y principales educadores. Este deber de la educación familiar es de tanta trascendencia que, cuando falta, difícilmente puede suplirse. Es, pues, obligación de los padres formar un ambiente familiar animado por el amor, por la piedad hacia Dios y hacia los hombres, que favorezca la educación íntegra personal y social de los hijos. La familia es, por tanto, la primera escuela de las virtudes sociales, de las que todas las sociedades necesitan. Sobre todo, en la familia cristiana, enriquecida con la gracia del sacramento y los deberes del matrimonio, es necesario que los hijos aprendan desde sus primeros años a conocer la fe recibida en el bautismo. En ella sienten la primera experiencia de una sana sociedad humana y de la Iglesia. Por medio de la familia, por fin, se introducen fácilmente

en la sociedad civil y en el Pueblo de Dios. Consideren, pues, atentamente los padres la importancia que tiene la familia verdaderamente cristiana para la vida y el progreso del Pueblo de Dios.

El deber de la educación, que compete en primer lugar a la familia, requiere la colaboración de toda la sociedad. Además, pues, de los derechos de los padres y de aquellos a quienes ellos les confían parte en la educación, ciertas obligaciones y derechos corresponden también a la sociedad civil, en cuanto a ella pertenece disponer todo lo que se requiere para el bien común temporal. Obligación suya es proveer de varias formas a la educación de la juventud: tutelar los derechos y obligaciones de los padres y de todos los demás que intervienen en la educación y colaborar con ellos; conforme al principio del deber subsidiario cuando falta la iniciativa de los padres y de otras sociedades, atendiendo los deseos de éstos y, además, creando escuelas e institutos propios, según lo exija el bien común.

Por fin, y por una razón particular, el deber de la educación corresponde a la Iglesia no sólo porque debe ser reconocida como sociedad humana capaz de educar, sino, sobre todo, porque tiene el deber de anunciar a todos los hombres el camino de la salvación, de comunicar a los creyentes la vida de Cristo y de ayudarles con atención constante para que puedan lograr la plenitud de esta vida. La Iglesia, como Madre, está obligada a dar a sus hijos una educación que llene su vida del espíritu de Cristo y, al mismo tiempo, ayuda a todos los pueblos a promover la perfección cabal de la persona humana, incluso para el bien de la sociedad terrestre y para configurar más humanamente la edificación del mundo.

Varios medios para la educación cristiana

4. En el cumplimiento de la función de educar, la Iglesia se preocupa de todos los medios aptos, sobre todo de los que le son propios, el primero de los cuales es la instrucción catequética, que ilumina y robustece la fe, anima la vida con el espíritu de Cristo, lleva a una consciente y activa participación del misterio litúrgico y alienta a una acción apostólica. La Iglesia aprecia mucho y busca penetrar de su espíritu y dignificar también los demás medios, que pertenecen al común patrimonio de la humanidad y contribuyen grandemente al cultivar las almas y formar los hombres, como son los medios de comunicación social, los múltiples grupos culturales y deportivos, las asociaciones de jóvenes y, sobre todo, las escuelas.

Importancia de la escuela

5. Entre todos los medios de educación, el de mayor importancia es la escuela, que, en virtud de su misión, a la vez que cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio, introduce en el patrimonio de la cultura conquistado por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara a la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y condición, contribuyendo a la mutua comprensión; además, constituye como un centro de cuya laboriosidad y de cuyos beneficios deben participar a un tiempo las familias, los maestros, las diversas asociaciones que promueven la vida cultural, cívica y religiosa, la sociedad civil y toda la comunidad humana.

Hermosa es, por tanto, y de suma importancia la vocación de todos los que, ayudando a los padres en el cumplimiento de su deber y en nombre de la comunidad humana, desempeñan la función de educar en las escuelas. Esta vocación requiere dotes especiales de alma y de corazón, una preparación diligentísima y una facilidad constante para renovarse y adaptarse.

Obligaciones y derechos de los padres

6. Es preciso que los padres, cuya primera e intransferible obligación y derecho es el de educar a los hijos, tengan absoluta libertad en la elección de las escuelas. El poder público, a quien pertenece proteger y defender la libertad de los ciudadanos, atendiendo a la justicia distributiva, debe procurar distribuir las ayudas públicas de forme que los padres puedan escoger con libertad absoluta, según su propia conciencia, las escuelas para sus hijos.

Por los demás, el Estado debe procurar que a todos los ciudadanos sea accesible la conveniente participación en la cultura y que se preparen debidamente para el cumplimiento de sus obligaciones y derechos civiles. Por consiguiente, el mismo Estado debe proteger el derecho de los niños a una educación escolar conveniente, vigilar la capacidad de los maestros y la eficacia de los estudios, mirar por la salud de los alumnos y promover, en general, toda la obra escolar, teniendo en cuenta el principio de que su función es subsidiario y excluyendo, por tanto, cualquier monopolio de las escuelas, que se oponen a los derechos nativos de la persona humana, al progreso y a la divulgación de la misma cultura, a la convivencia

pacífica de los ciudadanos y al pluralismo que hoy predomina en muchas sociedades.

El Sagrado Concilio exhorta a los cristianos que ayuden de buen grado a encontrar los métodos aptos de educación y de ordenación de los estudios y a formar a los maestros que puedan educar convenientemente a los jóvenes y que atiendan con sus ayudas, sobre todo por medio de asociaciones de los padres de familia, toda la labor de la escuela máxime la educación moral que en ella debe darse.

La educación moral y religiosa en todas las escuelas

7. Consciente, además, la Iglesia del gravísimo deber de procurar cuidadosamente la educación moral y religiosa de todos sus hijos, es necesario que atienda con afecto particular y con su ayuda a los muchísimos que se educan en escuelas no católicas, ya por medio del testimonio de la vida de los maestros y formadores, ya por la acción apostólica de los condiscípulos, ya, sobre todo, por el ministerio de los sacerdotes y de los seculares, que les enseñan la doctrina de la salvación, de una forma acomodada a la edad y a las circunstancias y les prestan ayuda espiritual con medios oportunos y según la condición de las cosas y de los tiempos.

Recuerda a los padres la grave obligación que les atañe de disponer, a aun de exigir, todo lo necesario para que sus hijos puedan disfrutar de tales ayudas y progresen en la formación cristiana a la par que en la profana. Además, la Iglesia aplaude cordialmente a las autoridades y sociedades civiles que, teniendo en cuenta el pluralismo de la sociedad moderna y favoreciendo la debida libertad religiosa, ayudan a las familias para que pueda darse a sus hijos en todas las escuelas una educación conforme a los principios morales y religiosos de las familias.

Las escuelas católicas

8. La presencia de la Iglesia en la tarea de la enseñanza se manifiesta, sobre todo, por la escuela católica. Ella busca, no es menor grado que las demás escuelas, los fines culturales y la formación humana de la juventud. Su nota distintiva es crear un ambiente comunitario escolástico, animado por el espíritu evangélico de

libertad y de caridad, ayudar a los adolescentes para que en el desarrollo de la propia persona crezcan a un tiempo según la nueva criatura que han sido hechos por el bautismo, y ordenar últimamente toda la cultura humana según el mensaje de salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre. Así, pues, la escuela católica, a la par que se abre como conviene a las condiciones del progreso actual, educa a sus alumnos para conseguir eficazmente el bien de la ciudad terrestre y los prepara para servir a la difusión del Reino de Dios, a fin de que con el ejercicio de una vida ejemplar y apostólica sean como el fermento salvador de la comunidad humana.

Siendo, pues, la escuela católica tan útil para cumplir la misión del pueblo de Dios y para promover el diálogo entre la Iglesia y la sociedad humana en beneficio de ambas, conserva su importancia trascendental también en los momentos actuales. Por lo cual, este Sagrado Concilio proclama de nuevo el derecho de la Iglesia a establecer y dirigir libremente escuelas de cualquier orden y grado, declarado ya en muchísimos documentos del Magisterio, recordando al propio tiempo que el ejercicio de este derecho contribuye grandemente a la libertad de conciencia, a la protección de los derechos de los padres y al progreso de la misma cultura.

Recuerden los maestros que de ellos depende, sobre todo, el que la escuela católica pueda llevar a efecto sus propósitos y sus principios. Esfuércense con exquisita diligencia en conseguir la ciencia profana y religiosa avalada por los títulos convenientes y procuren prepararse debidamente en el arte de educar conforme a los descubrimientos del tiempo que va evolucionando. Unidos entre sí y con los alumnos por la caridad, y llenos del espíritu apostólico, den testimonio, tanto con su vida como con su doctrina, del único Maestro Cristo.

Colaboren, sobre todo, con los padres; juntamente con ellos tengan en cuenta durante el ciclo educativo la diferencia de sexos y del fin propia fijado por Dios y cada sexo en la familia y en la sociedad; procuren estimular la actividad personal de los alumnos, y terminados los estudios, sigan atendéndolos con sus consejos, con su amistad e incluso con la institución de asociaciones especiales, llenas de espíritu eclesial. El Sagrado Concilio declara que la función de estos maestros es verdadero apostolado, muy conveniente y necesario también en nuestros tiempos, constituyendo a la vez un verdadero servicio prestado a la sociedad. Recuerda a

los padres cristianos la obligación de confiar sus hijos, según las circunstancias de tiempo y lugar, a las escuelas católicas, de sostenerlas con todas sus fuerzas y de colaborar con ellas por el bien de sus propios hijos.

Diversas clases de escuelas católicas

9. Aunque la escuela católica pueda adoptar diversas formas según las circunstancias locales, todas las escuelas que dependen en alguna forma de la Iglesia han de conformarse al ejemplar de ésta. La Iglesia aprecia también en mucho las escuelas católicas, a las que, sobre todo, en los territorios de las nuevas Iglesias asisten también alumnos no católicos.

Por lo demás, en la fundación y ordenación de las escuelas católicas, hay que atender a las necesidades de los progresos de nuestro tiempo. Por ello, mientras hay que favorecer las escuelas de enseñanza primaria y media, que constituyen el fundamento de la educación, también hay que tener muy en cuenta las requeridas por las condiciones actuales, como las escuelas profesionales, las técnicas, los institutos para la formación de adultos, para asistencia social, para subnormales y la escuela en que se preparan los maestros para la educación religiosa y para otras formas de educación.

El Santo Concilio exhorta encarecidamente a los pastores de la Iglesia y a todos los fieles a que ayuden, sin escatimar sacrificios, a las escuelas católicas en el mejor y progresivo cumplimiento de su cometido y, ante todo, en atender a las necesidades de los pobres, a los que se ven privados de la ayuda y del afecto de la familia o que no participan del don de la fe.

Facultades y universidades católicas

10. La Iglesia tiene también sumo cuidado de las escuelas superiores, sobre todo de las universidades y facultades. E incluso en las que dependen de ella pretende sistemáticamente que cada disciplina se cultive según sus principios, sus métodos y la libertad propia de la investigación científica, de manera que cada día sea más profunda la comprensión de las mismas disciplinas, y considerando con toda atención los problemas y los hallazgos de los últimos tiempos se vea con más exactitud cómo la fe y la razón van armónicamente encaminadas a la verdad, que es una, siguiendo las enseñanzas de los doctores de la Iglesia, sobre todo de Santo

Tomás de Aquino. De esta forma, ha de hacerse como pública, estable y universal la presencia del pensamiento cristiano en el empeño de promover la cultura superior y que los alumnos de estos institutos se formen hombres prestigiosos por su doctrina, preparados para el desempeño de las funciones más importantes en la sociedad y testigos de la fe en el mundo.

En las universidades católicas en que no exista ninguna Facultad de Sagrada Teología, haya un instituto o cátedra de la misma en que se explique convenientemente, incluso a los alumnos seculares. Puesto que las ciencias avanzan, sobre todo, por las investigaciones especializadas de más alto nivel científico, ha de fomentarse ésta en las universidades y facultades católicas por los institutos que se dediquen principalmente a la investigación científica.

El Santo Concilio recomienda con interés que se promuevan universidades y facultades católicas convenientemente distribuidas en todas las partes de la tierra, de suerte, sin embargo, que no sobresalgan por su número, sino por el prestigio de la ciencia, y que su acceso esté abierto a los alumnos que ofrezcan mayores esperanzas, aunque de escasa fortuna, sobre todo a los que vienen de naciones recién formadas.

Puesto que la suerte de la sociedad y de la misma Iglesia está íntimamente unida con el progreso de los jóvenes dedicados a estudios superiores, los pastores de la Iglesia no sólo han de tener sumo cuidado de la vida espiritual de los alumnos que frecuentan las universidades católicas, sino que, solícitos de la formación espiritual de todos sus hijos, consultando oportunamente con otros obispos, procuren que también en las universidades no católicas existan residencias y centros universitarios católicos, en que sacerdotes, religiosos y seculares, bien preparados y convenientemente elegidos, presten una ayuda permanente espiritual e intelectual a la juventud universitaria. A los jóvenes de mayor ingenio, tanto de las universidades católicas como de las otras, que ofrezcan aptitudes para la enseñanza y para la investigación, hay que prepararlos cuidadosamente e incorporarlos al ejercicio de la enseñanza.

Facultades de Ciencias Sagradas

11. La Iglesia espera mucho de la laboriosidad de las Facultades de ciencias sagradas. Ya que a ellas les confía el gravísimo cometido de formar a sus propios

alumnos, no sólo para el ministerio sacerdotal, sino, sobre todo, para enseñar en los centros eclesiásticos de estudios superiores; para la investigación científica o para desarrollar las más arduas funciones del apostolado intelectual. A estas facultades pertenece también el investigar profundamente en los diversos campos de las disciplinas sagradas de forma que se logre una inteligencia cada día más profunda de la Sagrada Revelación, se descubra más ampliamente el patrimonio de la sabiduría cristiana transmitida por nuestros mayores, se promueva el diálogo con los hermanos separados y con los no-cristianos y se responda a los problemas suscitados por el progreso de las ciencias.

Por lo cual, las Facultades eclesiásticas, una vez reconocidas oportunamente sus leyes, promuevan con mucha diligencia las ciencias sagradas y las que con ellas se relacionan y sirviéndose incluso de los métodos y medios más modernos, formen a los alumnos para las investigaciones más profundas.

La coordinación escolar

12. La cooperación que en el orden diocesano, nacional o internacional se aprecia y se impone cada día más, es también sumamente necesaria en el campo escolar; hay que procurar, con todo empeño, que se fomente entre las escuelas católicas una conveniente coordinación y se provea entre éstas y las demás escuelas la colaboración que exige el bien de todo el género humano.

De esta mayor coordinación y trabajo común se recibirán frutos espléndidos, sobre todo en el ámbito de los institutos académicos. Por consiguiente, las diversas facultades de cada universidad han de ayudarse mutuamente en cuanto la materia lo permita. Incluso las mismas universidades han de unir sus aspiraciones y trabajos, promoviendo de mutuo acuerdo reuniones internacionales, distribuyéndose las investigaciones científicas, comunicándose mutuamente lo hallazgos, intercambiando temporalmente los profesores y proveyendo todo lo que pueda contribuir a una mayor ayuda mutua.

Conclusión

El Santo Concilio exhorta encarecidamente a los mismos jóvenes a que, conscientes del valor de la función educadora, estén preparados para abrazarla con

generosidad, sobre todo en las regiones en que la educación de la juventud está en peligro por falta de maestros.

El mismo Santo Concilio, agradeciendo a los sacerdotes, religiosos, religiosas y seglares, que con su entrega evangélica se dedican a la educación y a las escuelas de cualquier género y grado, los exhorta a que perseveren generosamente en su empeño y a que se distingan en la formación de los alumnos en el espíritu de Cristo, en el arte pedagógico y en el estudio de la ciencia, de forma que no sólo promuevan la renovación interna de la Iglesia, sino que sirvan y acrecienten su benéfica presencia en el mundo de hoy, sobre todo en el intelectual.

Todas y cada una de las cosas contenidas en esta Declaración han obtenido el beneplácito de los Padres del Sacrosanto Concilio. Y Nos, en virtud de la potestad apostólica recibida de Cristo, juntamente con los Venerables Padre, las aprobamos, decretamos y establecemos con el Espíritu Santo y mandamos que lo así decidido conciliarmente sea promulgado para la gloria de Dios.

Roma, en San Pedro, 28 de octubre de 1965.

Yo, PABLO, Obispo de la Iglesia Católica.

Constitución Apostólica
Ex Corde Ecclesiae

Del Sumo Pontífice
Juan Pablo II

Sobre las Universidades Católicas

Introducción

1. Nacida del corazón de la Iglesia, la Universidad Católica se inserta en el curso de la tradición que remonta al origen mismo de la Universidad como institución, y se ha revelado siempre como un centro incomparable de creatividad y de irradiación del saber para el bien de la humanidad. Por su vocación la *Universitas magistrorum et scholarium* se consagra a la investigación, a la enseñanza y a la formación de los estudiantes, libremente reunidos con sus maestros animados todos por el mismo amor del saber¹. Ella comparte con todas las demás Universidades aquel *gaudium de veritate*, tan caro a San Agustín, esto es, el gozo de buscar la verdad, de descubrirla y de comunicarla² en todos los campos del conocimiento. Su tarea privilegiada es la de “unificar existencialmente en el trabajo intelectual dos órdenes de realidades que muy a menudo se tiende a oponer como si fuesen antitéticas: la búsqueda de la verdad y la certeza de conocer ya la fuente de la verdad”³.

2. Durante muchos años yo mismo viví la benéfica experiencia, que me enriqueció interiormente, de aquello que es propio de la vida universitaria: la ardiente búsqueda de la verdad y su transmisión desinteresada a los jóvenes y a todos aquellos que aprenden a razonar con rigor, para obrar con rectitud y para servir mejor a la sociedad. Deseo, por tanto, compartir con todos mi profunda estima por la Universidad Católica, y expresar mi vivo aprecio por el esfuerzo que en ella se viene realizando en los

¹ Cf. Carta del Papa Alejandro IV a la Universidad de París, 14-IV-1255, Introducción: *Bullarium Diplomatum...*, t. III, Torino 1858, p. 602.

² San Agustín, *Confes.*, X, XXIII, 33: “La vida feliz es, pues, gozo de la verdad, porque éste es un gozo de ti, que eres la verdad, ¡oh Dios mío, luz mía, salud de mi rostro, Dios mío!”: *PL* 32, 793-794. Cf. Santo Tomás de Aquino, *De Malo*, IX, 1: “Es, en efecto, natural al hombre aspirar al conocimiento de la verdad”.

³ Juan Pablo II, *Discurso al Instituto de París*, 1-VI-1980: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, vol. III/1 (1980), p. 1581.

diversos campos del conocimiento. En particular, deseo manifestar mi alegría por los múltiples encuentros que el Señor me ha concedido tener, en el transcurso de mis viajes apostólicos, con las Comunidades universitarias de los distintos continentes. Ellas son para mí el signo vivo y prometedor de la fecundidad de la inteligencia cristiana en el corazón de cada cultura. Ellas me dan una fundada esperanza de un nuevo florecimiento de la cultura cristiana en el contexto múltiple y rico de nuestro tiempo cambiante, el cual se encuentra ciertamente frente a serios retos, pero también es portador de grandes promesas bajo la acción del Espíritu de verdad y de amor.

Quiero expresar también aprecio y gratitud a tantos profesores católicos comprometidos en Universidades no Católicas. Su tarea como académicos y científicos, vivida en la perspectiva de la luz cristiana, debe considerarse sumamente valiosa para el bien de la Universidad en la que enseñan. Su presencia, en efecto, es un estímulo constante para la búsqueda desinteresada de la verdad y de la sabiduría que viene de lo Alto.

3. Desde el comienzo de mi pontificado, ha sido mi propósito compartir estas ideas y sentimientos con mis colaboradores más inmediatos, que son los Cardenales, con la Congregación para la Educación Católica, así como también con las mujeres y los hombres de cultura de todo el mundo. En efecto, el diálogo de la Iglesia con la cultura de nuestro tiempo es el sector vital, en el que “se juega el destino de la Iglesia y del mundo en este final del siglo XX”⁴. No hay, en efecto, más que una cultura: la humana, la del hombre y para el hombre⁵. Y la Iglesia, experta en humanidad, según expresión de mi predecesor Pablo VI hablando a la ONU⁶, investiga, gracias a sus Universidades Católicas y a su patrimonio humanístico y científico, los misterios del hombre y del mundo explicándolos a la luz de la Revelación.

4. Es un honor y una responsabilidad de la Universidad Católica consagrarse sin reservas a la *causa de la verdad*. Es ésta su manera de servir, al mismo tiempo, a la dignidad del hombre y a la causa de la Iglesia, que tiene “la íntima convicción de que la verdad es su verdadera aliada ... y que el saber y la razón son fieles servidores de la

⁴ Juan Pablo II, *Discurso a los Cardenales*, 9-XI-1979: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, vol. II/2 (1979), p. 1096; cf. *Discurso a la UNESCO*, París, 2-VI-1980: AAS (1980), pp. 735-752.

⁵ Cf. Juan Pablo II, *Discurso a la Universidad de Coimbra*, 15-V-1982: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, vol. V/2 (1982), p. 1692.

⁶ Pablo VI, *Alocución a los Representantes de los Estados*, 4-X-1965: *Insegnamenti di Paolo VI*, vol. III (1965), p. 508.

fe”⁷. Sin descuidar en modo alguno la adquisición de conocimientos útiles, la Universidad Católica se distingue por su libre búsqueda de toda la verdad acerca de la naturaleza, del hombre y de Dios. Nuestra época, en efecto, tiene necesidad urgente de esta forma de servicio desinteresado que es el de **proclamar el sentido de la verdad**, valor fundamental sin el cual desaparecen la libertad, la justicia y la dignidad del hombre. Por una especie de humanismo universal la Universidad Católica se dedica por entero a la búsqueda de todos los aspectos de la verdad en sus relaciones esenciales con la Verdad suprema, que es Dios. Por lo cual, ella, sin temor alguno, antes bien con entusiasmo trabaja en todos los campos del saber, consciente de ser precedida por Aquel que es “Camino, Verdad y Vida”⁸, el *Logos*, cuyo Espíritu de inteligencia y de amor da a la persona humana la capacidad de encontrar con su inteligencia la realidad última que es su principio y su fin, y es el único capaz de dar en plenitud aquella Sabiduría, sin la cual el futuro del mundo estaría en peligro.

5. Es en el contexto de la búsqueda desinteresada de la verdad que la relación entre fe y cultura encuentra su sentido y significado. “*Intellege ut credas; crede ut intellegas*”: esta invitación de San Agustín⁹ vale también para la Universidad Católica, llamada a explorar audazmente las riquezas de la Revelación y de la naturaleza, para que el esfuerzo conjunto de la inteligencia y de la fe permita a los hombres alcanzar la medida plena de su humanidad, creada a imagen y semejanza de Dios, renovada más admirablemente todavía, después del pecado, en Cristo, y llamada a brillar en la luz del Espíritu.

6. La Universidad Católica, por el encuentro que establece entre la insondable riqueza del mensaje salvífico del Evangelio y la pluralidad e infinidad de campos del saber en los que la encarna, permite a la Iglesia establecer un diálogo de fecundidad incomparable con todos los hombres de cualquier cultura. El hombre, en efecto, vive una vida digna gracias a la cultura y, si encuentra su plenitud en Cristo, no hay duda que el Evangelio, abarcándolo y renovándolo en todas sus dimensiones, es fecundo también para la cultura, de la que el hombre mismo vive.

⁷ John Henry cardenal Newman, *The Idea of a University*, p. XI, Londres, Longmans, Green and Company, 1931.

⁸ Jn 14,6.

⁹ Cf. San Agustín, *Serm.* 43, 9: PL 38, 258. Cf también, San Anselmo, *Proslogion*, cap. I: PL 158, 227.

7. En el mundo de hoy, caracterizado por unos progresos tan rápidos en la ciencia y en la tecnología, las tareas de la Universidad Católica asumen una importancia y una urgencia cada vez mayores. De hecho, los descubrimientos científicos y tecnológicos, si por una parte conllevan un enorme crecimiento económico e industrial, por otra imponen ineludiblemente la necesaria correspondiente **búsqueda del significado**, con el fin de garantizar que los nuevos descubrimientos sean usados para el auténtico bien de cada persona y del conjunto de la sociedad humana. Si es responsabilidad de toda Universidad buscar este significado, la Universidad Católica está llamada de modo especial a responder a esta exigencia; su inspiración cristiana le permite incluir en su búsqueda, la dimensión moral, espiritual y religiosa, y valorar las conquistas de la ciencia y de la tecnología en la perspectiva total de la persona humana.

En este contexto, las Universidades Católicas están llamadas a una continua renovación, tanto por el hecho de ser universidad, como por el hecho de ser católica. En efecto, “está en juego el **significado de la investigación científica y de la tecnología**, de la convivencia social, de la cultura, pero, más profundamente todavía, está en juego el **significado mismo del hombre**”¹⁰. Tal renovación exige la clara conciencia de que, por su carácter católico, la Universidad goza de una mayor capacidad para la búsqueda **desinteresada** de la verdad; búsqueda, pues, que no está subordinada ni condicionada por intereses particulares de ningún género.

8. Habiendo dedicado ya a las Universidades y Facultades eclesiásticas la Constitución Apostólica *Sapientia Christiana*¹¹, me ha parecido un deber proponer a las Universidades Católicas un documento de referencia análogo, que sea para ellas como la “ ”, enriquecida por la experiencia tan amplia y fecunda de la Iglesia en el sector universitario, y abierta a las realizaciones prometedoras del porvenir, el cual exige audaz creatividad y al mismo tiempo rigurosa fidelidad.

9. El presente documento va dirigido especialmente a los dirigentes de las Universidades Católicas, a las Comunidades académicas respectivas, a todos aquellos que se interesen por ellas, particularmente a los Obispos, a las Congregaciones Religiosas y a las Instituciones eclesiales y a los numerosos laicos comprometidos en

¹⁰ Cf. Juan Pablo II, *Alocución al Congreso Internacional de las Universidades Católicas*, 25-IV-1989, n. 3: AAS 18 (1989), p. 1218.

¹¹ Juan Pablo II, *Constitución Apostólica Sapientia Christiana* sobre las Universidades y Facultades eclesiásticas, 15-IV-1979: AAS 71 (1979), pp. 469-521.

la gran misión de la enseñanza superior. La finalidad es hacer que se logre “una presencia, por así decir, pública, continua y universal del pensamiento cristiano en todo esfuerzo tendiente a promover la cultura superior y, también, a formar a todos los estudiantes de manera que lleguen a ser hombres insignes por el saber, preparados para desempeñar funciones de responsabilidad en la sociedad y a testimoniar su fe ante el mundo”¹².

10. Además de las Universidades Católicas, me dirijo también a las numerosas Instituciones Católicas de estudios superiores. Según su naturaleza y objetivos propios, ellas tienen en común alguna o todas las características de una Universidad y ofrecen una particular contribución a la Iglesia y a la sociedad, sea mediante la investigación sea mediante la educación o la preparación profesional. Si bien este documento se refiere específicamente a la Universidad Católica, también pretende abarcar a todas las Instituciones Católicas de enseñanza superior, comprometidas en la transmisión del mensaje del Evangelio de Cristo a los espíritus y a las culturas. Es, por tanto, con gran confianza y esperanza que invito a todas las Universidades Católicas a perseverar en su insustituible tarea. Su misión aparece cada vez más necesaria para el encuentro de la Iglesia con el desarrollo de las ciencias y con las culturas de nuestro tiempo.

Junto con todos los hermanos Obispos, que comparten conmigo las tareas pastorales, deseo manifestaros mi profunda convicción de que la Universidad Católica es sin duda alguna uno de los mejores instrumentos que la Iglesia ofrece a nuestra época, que está en busca de certeza y sabiduría. Teniendo la misión de llevar la Buena Nueva a todos los hombres, la Iglesia nunca debe dejar de interesarse por esta Institución. Las Universidades Católicas, en efecto, con la investigación y la enseñanza, ayudan a la Iglesia a encontrar de un modo adecuado a los tiempos modernos los tesoros antiguos y nuevos de la cultura, “*nova et vetera*”, según la palabra de Jesús¹³.

11. Me dirijo, en fin, a toda la Iglesia, convencido de que las Universidades Católicas son necesarias para su crecimiento y para el desarrollo de la cultura cristiana y del progreso. Por esto, toda la Comunidad eclesial es invitada a prestar su apoyo a las Instituciones Católicas de enseñanza superior y a asistirles en su proceso de crecimiento y renovación. Ella es invitada especialmente a tutelar los derechos y la

¹² Concilio Vaticano II, Declaración sobre la Educación Católica *Gravissimum educationis*, n. 10: AAS 58 (1966), p. 737.

¹³ Mt 13.52.

libertad de estas Instituciones en la sociedad civil, a ofrecerles apoyo económico, sobre todo en aquellos Países que tienen más urgente necesidad de él y a contribuir al establecimiento de nuevas Universidades Católicas, allí donde sean necesarias.

Espero que estas disposiciones, fundadas en la enseñanza del Concilio Vaticano II y en las normas del Código de Derecho Canónico, permitan a las Universidades Católicas y a los demás Institutos de Estudios Superiores cumplir su imprescindible misión en el nuevo Adviento de gracia que se abre con el nuevo Milenio.

I Parte

Identidad y Misión

A. Identidad de la Universidad Católica

1. Naturaleza y objetivos

12. La Universidad Católica, **en cuanto Universidad**, es una comunidad académica, que, de modo riguroso y crítico, contribuye a la tutela y desarrollo de la dignidad humana y de la herencia cultural mediante la investigación, la enseñanza y los diversos servicios ofrecidos a las comunidades locales, nacionales e internacionales¹⁴. Ella goza de aquella autonomía institucional que es necesaria para cumplir sus funciones eficazmente y garantiza a sus miembros la libertad académica, salvaguardando los derechos de la persona y de la comunidad dentro de las exigencias de la verdad y del bien común¹⁵.

13. Puesto que el objetivo de una Universidad Católica es el de garantizar de forma institucional una presencia cristiana en el mundo universitario frente a los grandes

¹⁴ Cf. *Carta Magna de las Universidades Europeas*, Bolonia, Italia, 18-IX-1988, «Principios fundamentales».

¹⁵ Cf. Concilio Vaticano II, Constitución Pastoral sobre la Iglesia en el mundo contemporáneo *Gaudium et spes*, n. 59: AAS 58 (1966), p. 1080; *Gravissimum educationis*, n. 10: AAS 58 (1966), p. 737. “Autonomía institucional” quiere significar que el gobierno de una institución académica está y permanece dentro de la institución. “Libertad académica” es la garantía, dada a cuantos se ocupan de la enseñanza y de la investigación, de poder indagar, en el ámbito del propio campo específico del conocimiento y conforme a los métodos propios de tal área, la verdad por doquiera el análisis y la evidencia los conduzcan, y de poder enseñar y publicar los resultados de tal investigación, teniendo presentes los criterios citados, esto es, la salvaguardia de los derechos del individuo y de la comunidad en las exigencias de la verdad y del bien común.

problemas de la sociedad y de la cultura¹⁶, ella debe poseer, **en cuanto católica**, las **características esenciales** siguientes:

1. una inspiración cristiana por parte, no sólo de cada miembro, sino también de la Comunidad universitaria como tal;
2. una reflexión continua a la luz de la fe católica, sobre el creciente tesoro del saber humano, al que trata de ofrecer una contribución con las propias investigaciones;
3. la fidelidad al mensaje cristiano tal como es presentado por la Iglesia;
4. el esfuerzo institucional a servicio del pueblo de Dios y de la familia humana en su itinerario hacia aquel objetivo trascendente que da sentido a la vida¹⁷.

14. “A la luz de estas cuatro características, es evidente que además de la enseñanza, de la investigación y de los servicios comunes a todas las Universidades, una Universidad Católica, *por compromiso institucional*, aporta también a su tarea la inspiración y la luz del *mensaje cristiano*. En una Universidad Católica, por tanto, los ideales, las actitudes y los principios católicos penetran y conforman las actividades universitarias según la naturaleza y la autonomía propias de tales actividades. En una palabra, siendo al mismo tiempo Universidad y Católica, ella debe ser simultáneamente una comunidad de estudiosos, que representan diversos campos del saber humano, y una institución académica, en la que el catolicismo está presente de manera vital”¹⁸.

15. La Universidad Católica es, por consiguiente, el lugar donde los estudiosos **examinan a fondo la realidad** con los métodos propios de cada disciplina académica, contribuyendo así al enriquecimiento del saber humano. Cada disciplina

¹⁶ El concepto de **cultura**, expresado en este documento abarca una doble dimensión: la **humanística** y la **socio-histórica**. Con la palabra genérica “cultura” se indica todo aquello con lo que el hombre afina y desarrolla sus innumerables cualidades espirituales y corporales; procura someter el mismo orbe terrestre con su conocimiento y trabajo; hace más humana la vida social, tanto en la familia como en toda la sociedad civil, mediante el progreso de las costumbres e instituciones; finalmente, a través del tiempo expresa, comunica y conserva en sus obras grandes experiencias espirituales y aspiraciones para que sirvan de provecho a muchos, e incluso a todo el género humano. De aquí se sigue que la cultura humana presente necesariamente un aspecto histórico y social, y que la palabra “cultura” asuma con frecuencia un sentido sociológico y etnológico” (*Gaudium et spes*, n. 53: AAS 58 [1966], p. 1075).

¹⁷ *Las Universidades Católicas en el mundo moderno. Documento final del II Congreso de Delegados de Universidades Católicas*, Roma, 20- 29 nov. 1972, § 1.

¹⁸ *Ibid.*

se estudia de manera sistemática, estableciendo después un diálogo entre las diversas disciplinas con el fin de enriquecerse mutuamente.

Tal investigación, además de ayudar a los hombres y mujeres en la búsqueda constante de la verdad, ofrece un eficaz testimonio, hoy tan necesario, de la confianza que tiene la Iglesia en el valor intrínseco de la ciencia y de la investigación.

En una Universidad Católica la investigación abarca necesariamente: **a)** la consecución de una **integración del saber**; **b)** el diálogo **entre fe y razón**; **c)** una **preocupación ética** y **d)** una **perspectiva teológica**.

16. La integración del saber es un proceso que siempre se puede perfeccionar. Además, el incremento del saber en nuestro tiempo, al que se añade la creciente especialización del conocimiento en el seno de cada disciplina académica, hace tal tarea cada vez más difícil. Pero una Universidad, y especialmente una Universidad Católica, “debe ser ‘unidad viva’ de organismos, dedicados a la investigación de la verdad ... Es preciso, por lo tanto, promover tal superior síntesis del saber, en la que solamente se saciará aquella sed de verdad que está inscrita en lo más profundo del corazón humano”¹⁹. Guiados por las aportaciones específicas de la filosofía y de la teología, los estudios universitarios se esforzarán constantemente en determinar el lugar correspondiente y el sentido de cada una de las diversas disciplinas en el marco de una visión de la persona humana y del mundo iluminada por el Evangelio y, consiguientemente, por la fe en Cristo-Logos, como centro de la creación y de la historia.

17. Promoviendo dicha integración, la Universidad Católica debe comprometerse, más específicamente, en el **diálogo entre fe y razón**, de modo que se pueda ver más profundamente cómo fe y razón se encuentran en la única verdad. Aunque conservando cada disciplina académica su propia identidad y sus propios métodos, este diálogo pone en evidencia que la “investigación metódica en todos los campos del saber, si se realiza de una forma auténticamente científica y conforme a las leyes

¹⁹ Juan Pablo II, *Alocución al Congreso Internacional sobre las Universidades Católicas*, 25-IV-1989, n. 4: AAS 81 (1989), p. 1219. Cf. también *Gaudium et spes*, n. 61: AAS 58 (1966), pp. 1081-1082. El Cardenal Newman observa que una Universidad “declara asignar a todo estudio, que ella acoge, su propio puesto y sus límites precisos; definir los derechos sobre los que basa las recíprocas relaciones y de efectuar la intercomunicación de cada uno y entre todos” (*Op. cit.*, p. 457).

morales, nunca será en realidad contraria a la fe, porque las realidades profanas y las de la fe tienen su origen en el mismo Dios”²⁰. La vital interacción de los dos distintos niveles de conocimiento de la única verdad conduce a un amor mayor de la verdad misma y contribuye a una mejor comprensión de la vida humana y del fin de la creación.

18. Puesto que el saber debe servir a la persona humana, en una Universidad Católica la investigación se debe realizar siempre preocupándose de las *implicaciones éticas y morales*, inherentes tanto a los métodos como a sus descubrimientos. Aunque presente en toda investigación, esta preocupación es particularmente urgente en el campo de la investigación científica y tecnológica.

“Es esencial que nos convenzamos de la prioridad de lo ético sobre lo técnico, de la primacía de la persona humana sobre las cosas, de la superioridad del espíritu sobre la materia. Solamente servirá a la causa del hombre si el saber está unido a la conciencia. Los hombres de ciencia ayudarán realmente a la humanidad sólo si conservan el sentido de la trascendencia del hombre sobre el mundo y de Dios sobre el hombre”²¹.

19. La **teología** desempeña un papel particularmente importante en la búsqueda de una síntesis del saber, como también en el diálogo entre fe y razón. Ella presta, además, una ayuda a todas las otras disciplinas en su búsqueda de significado, no sólo ayudándoles a examinar de qué modo sus descubrimientos influyen sobre las personas y la sociedad, sino dándoles también una perspectiva y una orientación que no están contenidas en sus metodologías. A su vez, la interacción con estas otras disciplinas y sus hallazgos enriquece a la teología, proporcionándole una mejor comprensión del mundo de hoy y haciendo que la investigación teológica se adapte mejor a las exigencias actuales. Considerada la importancia específica de la teología entre las

²⁰ *Gaudium et spes*, n. 36: AAS 58 (1966), p. 1054. A un grupo de científicos hacía observar que “mientras razón y fe representan sin duda dos órdenes diferentes de conocimiento, cada uno autónomo en relación a sus métodos, ambos, en fin, deben converger en el descubrimiento de una sola realidad total que tiene su origen en Dios” (Juan Pablo II, dirigiéndose al Convenio sobre Galileo, 9-V-1983, n. 3: AAS 75 [1983], p. 690).

²¹ Juan Pablo II, *Discurso a la UNESCO* el 2-VI-1980, n. 22: AAS 72 (1980), p. 750. La última parte de la cita recoge mis palabras dirigidas a la Pontificia Academia de las Ciencias, el 10-XI-1979: *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, vol. II/2 (1979), p. 1109.

disciplinas académicas, toda Universidad Católica deberá tener una Facultad o, al menos, una cátedra de teología²².

20. Dada la íntima relación entre investigación y enseñanza, conviene que las exigencias de la investigación, arriba indicadas, influyan sobre toda la enseñanza. Mientras cada disciplina se enseña de manera sistemática y según sus propios métodos, la **interdisciplinariedad**, apoyada por la contribución de la filosofía y de la teología, ayuda a los estudiantes a adquirir una visión orgánica de la realidad y a desarrollar un deseo incesante de progreso intelectual. En la comunicación del saber se hace resaltar cómo **la razón humana en su reflexión** se abre a cuestiones siempre más vastas y cómo la respuesta completa a las mismas proviene de lo alto a través de la fe. Además, **las implicaciones morales**, presentes en toda disciplina, son consideradas como parte integrante de la enseñanza de la misma disciplina; y esto para que todo el proceso educativo esté orientado, en definitiva, al desarrollo integral de la persona. En fin, la *teología* católica, enseñada con entera fidelidad a la Escritura, a la Tradición y al Magisterio de la Iglesia, ofrecerá un conocimiento claro de los principios del Evangelio, el cual enriquecerá el sentido de la vida humana y le conferirá una nueva dignidad.

Mediante la investigación y la enseñanza los estudiantes deberán ser formados en las diversas disciplinas de manera que lleguen a ser verdaderamente competentes en el campo específico al cual se dedicarán en servicio de la sociedad y de la Iglesia; pero, al mismo tiempo, deberán ser preparados para dar testimonio de su fe ante el mundo.

2. La Comunidad universitaria

21. La Universidad Católica persigue sus propios objetivos también mediante el esfuerzo por formar una comunidad auténticamente humana, animada por el espíritu de Cristo. La fuente de su unidad deriva de su común consagración a la verdad, de la idéntica visión de la dignidad humana y, en último análisis, de la persona y del mensaje de Cristo que da a la Institución su carácter distintivo. Como resultado de este planteamiento, la Comunidad universitaria está animada por un espíritu de libertad y de caridad, y está caracterizada por el respeto recíproco, por el diálogo sincero y por la tutela de los derechos de cada uno. Ayuda a todos sus miembros a alcanzar su plenitud como personas humanas. Cada miembro de la Comunidad, a su

²² Cf. *Gravissimum educationis*, n. 10: AAS 58 (1966), p. 737.

vez, coadyuva para promover la unidad y contribuye, según su propia responsabilidad y capacidad, en las decisiones que tocan a la Comunidad misma, así como a mantener y reforzar el carácter católico de la institución.

2. Los **docentes universitarios** esfuércense por mejorar cada vez más su propia competencia y por encuadrar el contenido, los objetivos, los métodos y los resultados de la investigación de cada una de las disciplinas en el contexto de una coherente visión del mundo. Los docentes cristianos están llamados a ser testigos y educadores de una auténtica vida cristiana, que manifieste la lograda integración entre fe y cultura, entre competencia profesional y sabiduría cristiana. Todos los docentes deberán estar animados por los ideales académicos y por los principios de una vida auténticamente humana.

23. Se insta a los **estudiantes** a adquirir una educación que armonice la riqueza del desarrollo humanístico y cultural con la formación profesional especializada. Dicho desarrollo debe ser tal que se sientan animados a continuar la búsqueda de la verdad y de su significado durante toda la vida, dado que “es preciso que el espíritu humano desarrolle la capacidad de admiración, de intuición, de contemplación y llegue a ser capaz de formarse un juicio personal y de cultivar el sentido religioso, moral y social”²³. Esto les hará capaces de adquirir o, si ya lo tienen, de profundizar una forma de vida auténticamente cristiana. Los estudiantes deben ser conscientes de la seriedad de su deber y sentir la alegría de poder ser el día de mañana “líderes” calificados y testigos de Cristo en los lugares en los que deberán desarrollar su labor.

24. Los **dirigentes y el personal administrativo** en una Universidad Católica deben promover el desarrollo constante de la Universidad y de su Comunidad mediante una esmerada gestión de servicio. La dedicación y el testimonio del **personal no académico** son indispensables para la identidad y la vida de la Universidad.

25. Muchas Universidades Católicas han sido fundadas por **Congregaciones Religiosas** y continúan dependiendo de su apoyo. Se pide a las Congregaciones Religiosas que se dedican al apostolado de la enseñanza superior, que ayuden a estas

²³ *Gaudium et spes*, n. 59: AAS 58 (1966), p. 1080. El Cardenal Newman describe así el ideal perseguido: “Se forma una mentalidad que dura toda la vida y cuyas características son la libertad, la equidad, el sosiego, la moderación y la sabiduría” (*Op. cit.*, pp. 101-102).

Instituciones a renovarse en su tarea y que sigan preparando religiosos y religiosas capaces de ofrecer una positiva contribución a la misión de la Universidad Católica.

Además, las actividades universitarias han sido por tradición un medio gracias al cual **los laicos** pueden desarrollar un importante papel en la Iglesia. Hoy, en la mayor parte de las Universidades Católicas, la Comunidad académica está compuesta mayoritariamente por laicos, los cuales asumen en número siempre creciente altas funciones y responsabilidades de dirección. Estos laicos católicos responden a la llamada de la Iglesia “a estar presentes, a la enseñanza de la fe y de la creatividad intelectual, en los puestos privilegiados de la cultura, como es el mundo de la educación: Escuela y Universidad”²⁴. El futuro de las Universidades Católicas depende, en gran parte, del competente y generoso empeño de los laicos católicos. La Iglesia ve su creciente presencia en estas instituciones con gran esperanza y como una confirmación de la insustituible vocación del laicado en la Iglesia y en el mundo, con la confianza de que ellos, en el ejercicio de su propia misión, “iluminen y ordenen las realidades temporales, de modo que sin cesar se desarrollen y progresen y sean para gloria del Creador y del Redentor”²⁵.

26. En muchas Universidades Católicas la Comunidad universitaria incluye miembros pertenecientes a otras Iglesias, a otras Comunidades eclesiales y religiones, e incluso personas que no profesan ningún credo religioso. Estos hombres y mujeres contribuyen con su formación y su experiencia al progreso de las diversas disciplinas académicas o al desarrollo de otras tareas universitarias.

3. La Universidad Católica en la Iglesia

27. Afirmandose como Universidad, toda Universidad Católica mantiene con la Iglesia una vinculación que es esencial para su identidad institucional. Como tal, participa más directamente en la vida de la Iglesia particular en que está ubicada, pero al mismo tiempo, –estando incorporada, como institución académica, a la comunidad internacional del saber y de la investigación–, participa y contribuye a la vida de la

²⁴ Juan Pablo II, Exhortación Apostólica post-sinodal *Christifideles laici*, 30-XII-1988, n. 44: AAS 81 (1989), p. 479.

²⁵ Concilio Vaticano II, Constitución Dogmática sobre la Iglesia *Lumen gentium*, n. 31: AAS 57 (1965), pp. 37-38. Cf. Decreto sobre el apostolado de los seglares *Apostolicam actuositatem*, *passim*: AAS 58 (1966), pp. 837 ss. Cf. también *Gaudium et spes*, n. 43: AAS 58 (1966), pp. 1061-1064.

Iglesia universal, asumiendo, por tanto, un vínculo particular con la Santa Sede en razón del servicio de unidad, que ella está llamada a cumplir en favor de toda la Iglesia. De esta estrecha relación con la Iglesia derivan, como consecuencia, la fidelidad de la Universidad, como **institución**, al mensaje cristiano, y el reconocimiento y adhesión a la Autoridad magisterial de la Iglesia en materia de fe y de moral. Los miembros católicos de la Comunidad universitaria, a su vez, están también llamados a una fidelidad personal a la Iglesia, con todo lo que esto comporta. De los miembros no católicos, en fin, se espera el respeto al carácter católico de la institución en la que prestan su servicio, mientras que la Universidad, a su vez, deberá respetar su libertad religiosa²⁶.

28. Los Obispos tienen la particular responsabilidad de promover las Universidades Católicas y, especialmente, de seguirlas y asistirles en el mantenimiento y fortalecimiento de su identidad católica incluso frente a las Autoridades civiles. Esto se conseguirá más fácilmente estableciendo y manteniendo relaciones estrechas, personales y pastorales, entre la Universidad y las Autoridades eclesiásticas, caracterizadas por la confianza recíproca, colaboración coherente y continuo diálogo. Aunque no entren directamente en el gobierno de las Universidades, los Obispos “no han de ser considerados agentes externos, sino partícipes de la vida de la Universidad Católica”²⁷.

29. La Iglesia, aceptando “la legítima autonomía de la cultura humana y especialmente la de las ciencias”, reconoce también la libertad académica de cada estudioso en la disciplina de su competencia, de acuerdo con los principios y métodos de la ciencia, a la que ella se refiere²⁸, y dentro de las exigencias de la verdad y del bien común.

También la teología, como ciencia, tiene un puesto legítimo en la Universidad junto a las otras disciplinas. Ella, como le corresponde, tiene principios y método propios que la definen precisamente como ciencia. A condición de que acepten tales principios y apliquen el correspondiente método, los teólogos gozan, también ellos, de la misma libertad académica.

²⁶ Cf. Concilio Vaticano II, Declaración sobre la libertad religiosa *Dignitatis humanae*, n. 2: AAS 58 (1966) pp. 930-931.

²⁷ Juan Pablo II, *Palabras dirigidas a los líderes de la Educación Superior Católica*, Universidad Javier de Luisiana, U.S.A., 12-IX-1987, n. 4: AAS 80 (1988), p. 764.

²⁸ *Gaudium et spes*, n. 59: AAS 58 (1966), p. 1080.

Los Obispos deben animar el trabajo creativo de los teólogos. Ellos sirven a la Iglesia mediante la investigación llevada a cabo respetando el método teológico. Ellos tratan de comprender mejor, de desarrollar ulteriormente y de comunicar más eficazmente el sentido de la Revelación cristiana como es transmitida por la Sagrada Escritura, por la Tradición y por el Magisterio de la Iglesia. Ellos estudian también los caminos a través de los cuales la teología puede proyectar luz sobre las cuestiones específicas, planteadas por la cultura actual. Al mismo tiempo, puesto que la teología busca la comprensión de la verdad revelada, cuya auténtica interpretación está confiada a los Obispos de la Iglesia²⁹, es elemento intrínseco a los principios y al métodos propios de la investigación y de la enseñanza de su disciplina académica, que los teólogos respeten la autoridad de los Obispos y adhieran a la doctrina católica según el grado de autoridad con que ella es enseñada³⁰. En razón de sus respectivos roles vinculados entre sí, el diálogo entre los Obispos y los teólogos es esencial; y esto es verdad especialmente hoy, cuando los resultados de la investigación son tan rápida y tan ampliamente difundidos por los medios de comunicación social³¹.

B. La Misión de servicio de la Universidad Católica

30. La misión fundamental de la Universidad es la constante búsqueda de la verdad mediante la investigación, la conservación y la comunicación del saber para el bien de la sociedad. La Universidad Católica participa en esta misión aportando sus características específicas y su finalidad.

1. Servicio a la Iglesia y a la Sociedad

31. Mediante la enseñanza y la investigación la Universidad Católica da una indispensable contribución a la Iglesia. Ella, en efecto, prepara hombres y mujeres, que, inspirados en los principios cristianos y motivados a vivir su vocación cristiana con madurez y coherencia, serán también capaces de asumir puestos de responsabilidad en la Iglesia. Además, gracias a los resultados de las investigaciones

²⁹ Cf. Concilio Vaticano II, Constitución Dogmática sobre la Divina Revelación *Dei verbum*, nn. 8-10: AAS 58 (1966), pp. 820-822.

³⁰ Cf. *Lumen gentium*, n. 25: AAS 57 (1965), pp. 29-31.

³¹ Cf. Instrucción sobre la vocación eclesial del teólogo“ de la Congregación para la Doctrina de la Fe, 24-V-1990.

científicas que pone a disposición, la Universidad Católica podrá ayudar a la Iglesia a dar respuesta a los problemas y exigencias de cada época.

32. La Universidad Católica, como cualquier otra Universidad, está inmersa en la sociedad humana. Para llevar a cabo su servicio a la Iglesia está llamada –siempre en el ámbito de su competencia- a ser instrumento cada vez más eficaz de progreso cultural tanto para las personas como para la sociedad. Sus actividades de investigación incluirán, por tanto, el estudio de los *graves problemas contemporáneos*, tales como, la dignidad de la vida humana, la promoción de la justicia para todos, la calidad de vida personal y familiar, la protección de la naturaleza, la búsqueda de la paz y de la estabilidad política, una distribución más equitativa de los recursos del mundo y un nuevo ordenamiento económico y político que sirva mejor a la comunidad humana a nivel nacional e internacional. La investigación universitaria se deberá orientar a estudiar en profundidad las raíces y las causas de los graves problemas de nuestro tiempo, prestando especial atención a sus dimensiones éticas y religiosas.

Si es necesario, la Universidad Católica deberá tener la valentía de expresar verdades incómodas, verdades que no halagan a la opinión pública, pero que son también necesarias para salvaguardar el bien auténtico de la sociedad.

33. Deberá darse una especial prioridad al examen y a la evaluación, desde el punto de vista cristiano, de los valores y normas dominantes en la sociedad y en la cultura modernas, y a la responsabilidad de comunicar a la sociedad de hoy **aquellos principios éticos y religiosos que dan pleno significado a la vida humana**. Es ésta una ulterior contribución que la Universidad puede dar al desarrollo de aquella auténtica antropología cristiana, que tiene su origen en la persona de Cristo, y que permite al dinamismo de la creación y de la redención influir sobre la realidad y sobre la justa solución de los problemas de la vida.

34. El espíritu cristiano de servicio a los demás en la **promoción de la justicia social** reviste particular importancia para cada Universidad Católica y debe ser compartido por los profesores y fomentado entre los estudiantes. La Iglesia se empeña firmemente en el crecimiento integral de todo hombre y de toda mujer³². El Evangelio, interpretado a través de la doctrina social de la Iglesia, llama urgentemente a promover

³² Cf. Juan Pablo II, Carta Encíclica *Sollicitudo rei socialis*, nn. 27-34: AAS 80 (1988), pp. 547-560.

“el desarrollo de los pueblos, que luchan por liberarse del yugo del hambre, de la miseria, de las enfermedades endémicas y de la ignorancia; de aquellos que buscan una participación más amplia en los frutos de la civilización y una valoración más activa de sus cualidades humanas; que se mueven con decisión hacia la meta de su plena realización”³³. La Universidad Católica siente la responsabilidad de contribuir concretamente al progreso de la sociedad en la que opera: podrá buscar, por ejemplo, la manera de hacer más asequible la educación universitaria a todos los que puedan beneficiarse de ella, especialmente a los pobres o a los miembros de grupos minoritarios, que tradicionalmente se han visto privados de ella. Además, ella tiene la responsabilidad –dentro de los límites de sus posibilidades– de ayudar a promover el desarrollo de las Naciones emergentes.

35. En su esfuerzo por ofrecer una respuesta a estos complejos problemas, que atañen a tantos aspectos de la vida humana y de la sociedad, la Universidad Católica deberá insistir en la cooperación entre las diversas disciplinas académicas, las cuales ofrecen ya su propia contribución específica a la búsqueda de soluciones. Además, puesto que los recursos económicos y de personal de cada Institución son limitados, es esencial la cooperación en **proyectos comunes de investigación** programados entre Universidades Católicas, y también con otras Instituciones tanto privadas como estatales. A este respecto y también en lo que se refiere a otros campos de actividades específicas de una Universidad Católica, se reconoce la función que tienen las distintas asociaciones nacionales e internacionales de Universidades Católicas. Entre éstas cabe mencionar especialmente la misión de la *Federación Internacional de las Universidades Católicas*, constituida por la Santa Sede³⁴, la cual espera de ella una fructífera colaboración.

36. Mediante programas de **educación permanente** de adultos, permitiendo a los docentes estar disponibles para servicios de asesoría, sirviéndose de los modernos medios de comunicación y en varios otros modos, la Universidad Católica puede hacer que el creciente acervo de conocimientos humanos y una comprensión siempre mejor

³³ Pablo VI, Carta Encíclica *Populorum progressio*, n. 1: AAS 59 (1967), p. 257.

³⁴ “Habiéndose, por tanto, tan felizmente propagado tales centros superiores de estudios, ha parecido sumamente útil que sus profesores y alumnos se reunieran en una común asociación, la cual, apoyándose en la autoridad del Sumo Pontífice, como padre y doctor universal, actuando de común acuerdo y en estrecha colaboración, pudiese más eficazmente difundir y extender la luz de Cristo” (Pío XII, Carta Apostólica *Catholicae studiorum universitates*, por la que erigió la Federación Internacional de las Universidades Católicas: AAS 42 [1950], p. 386).

de la fe puedan ponerse a disposición de un público más amplio, extendiendo así los servicios de la Universidad más allá de los límites propiamente académicos.

37. En el servicio a la sociedad el **interlocutor privilegiado** será naturalmente el **mundo académico, cultural y científico** de la región en la que trabaja la Universidad Católica. Se deben estimular formas originales de diálogo y colaboración entre las Universidades Católicas y las otras Universidades de la Nación para favorecer el desarrollo, la comprensión entre las culturas y la defensa de la naturaleza con una conciencia ecológica internacional.

Junto con otras Instituciones privadas y públicas, las Universidades Católicas, mediante la educación superior y la investigación, sirven al bien común; representan uno de entre los varios tipos de instituciones necesarias para la libre expresión de la diversidad cultural, y se esfuerzan en promover el sentido de la solidaridad en la sociedad y en el mundo. Ellas, por lo tanto, tienen todo el derecho a esperar, de parte de la sociedad civil y de las Autoridades públicas, el reconocimiento y la defensa de su autonomía institucional y de la libertad académica. Idéntico derecho tienen en lo que respecta a la ayuda económica, necesaria para que tengan asegurada su existencia y desarrollo.

2. Pastoral universitaria

38. La pastoral universitaria es aquella actividad de la Universidad que ofrece a los miembros de la Comunidad la ocasión de coordinar el estudio académico y las actividades para-académicas con los principios religiosos y morales, **integrando de esta manera la vida con la fe**. Dicha pastoral concretiza la misión de la Iglesia en la Universidad y forma parte integrante de su actividad y de su estructura. Una Comunidad universitaria preocupada por promover el carácter católico de la institución, debe ser consciente de esta dimensión pastoral y sensible al modo en que ella puede influir sobre todas sus actividades.

39. Como natural expresión de su identidad católica, la Comunidad universitaria debe saber **encarnar la fe en sus actividades diarias**, con momentos significativos para la reflexión y la oración.

De esta manera, se ofrecerán oportunidades a los miembros católicos de la Comunidad para asimilar en su vida la doctrina y la práctica católicas. Se les animará a participar en la celebración de los sacramentos, especialmente del sacramento de la

Eucaristía, como el más perfecto acto del culto comunitario. Aquellas comunidades académicas que tienen en su seno una importante presencia de personas pertenecientes a diferentes Iglesias, Comunidades eclesiales o religiones, respetarán sus respectivas iniciativas de reflexión y oración en la salvaguardia de su credo.

40. Cuantos se ocupan de la pastoral universitaria invitarán a los profesores y estudiantes a ser más conscientes de su responsabilidad hacia aquellos que sufren física y espiritualmente. Siguiendo el ejemplo de Cristo, se preocuparán especialmente de los más pobres y de los que sufren a causa de las injusticias en el campo económico, social, cultural y religioso. Esta responsabilidad se ejercita, en primer lugar, en el interior de la comunidad académica, pero encuentra aplicación también fuera de ella.

41. La pastoral universitaria es una actividad indispensable; gracias a ella los estudiantes católicos, en cumplimiento de sus compromisos bautismales, pueden **prepararse a participar activamente en la vida de la Iglesia**. Esta pastoral puede contribuir a desarrollar y alimentar una auténtica estima del matrimonio y de la vida familiar, promover vocaciones para el sacerdocio y la vida religiosa, estimular el compromiso cristiano de los laicos e impregnar todo tipo de actividad con el espíritu del Evangelio. El acuerdo entre la pastoral universitaria y las Instituciones que actúan en el ámbito de la Iglesia particular, bajo la dirección o con la aprobación del Obispo, no podrá ser sino de beneficio común³⁵.

42. Las diversas Asociaciones o Movimientos de vida espiritual y apostólica, sobre todo los creados específicamente para los estudiantes, pueden ser de una grande ayuda para desarrollar los aspectos pastorales de la vida universitaria.

3. Diálogo cultural

43. Por su misma naturaleza, la Universidad promueve la cultura mediante su actividad investigadora, ayuda a transmitir la cultura local a las generaciones futuras

³⁵ El Código de Derecho Canónico señala la responsabilidad general del Obispo respecto a los estudiantes universitarios: “El Obispo diocesano ha de procurar una intensa cura pastoral para los estudiantes, incluso erigiendo una parroquia o, al menos, mediante sacerdotes destinados establemente a esta tarea; y cuida de que en las universidades, incluso no católicas, haya centros universitarios católicos que proporcionen ayuda, sobre todo espiritual, a la juventud” (CIC, can. 813).

mediante la enseñanza y favorece las actividades culturales con los propios servicios educativos. Está abierta a toda experiencia humana, pronta al diálogo y a la percepción de cualquier cultura. La Universidad Católica participa en este proceso ofreciendo la rica experiencia cultural de la Iglesia. Además, consciente de que la cultura humana está abierta a la Revelación y a la trascendencia, la Universidad Católica es el lugar primario y privilegiado para **un fructuoso diálogo entre el Evangelio y la cultura**.

44. La Universidad Católica asiste a la Iglesia precisamente mediante dicho diálogo, ayudándola a alcanzar un mejor conocimiento de las diversas culturas, a discernir sus aspectos positivos y negativos, a acoger sus contribuciones auténticamente humanas y a desarrollar los medios con los cuales pueda hacer la fe más comprensible a los hombres de una determinada cultura³⁶. Si es verdad que el Evangelio no puede ser identificado con la cultura, antes bien trasciende todas las culturas, también es cierto que “el Reino anunciado por el Evangelio es vivido por personas profundamente vinculadas a una cultura, y la construcción del Reino no puede dejar de servirse de ciertos elementos de la cultura o de las culturas humanas”³⁷. “Una fe que se colocara al margen de todo lo que es humano, y por lo tanto de todo lo que es cultura, sería una fe que no refleja la plenitud de lo que la Palabra de Dios manifiesta y revela, una fe decapitada, peor todavía, una fe en proceso de autoanulación”³⁸.

45. La Universidad Católica debe estar cada vez **más atenta a las culturas del mundo de hoy**, así como a las diversas tradiciones culturales existentes dentro de la Iglesia, con el fin de promover una constante y provechoso diálogo entre el Evangelio y la sociedad actual. Entre los criterios que determinan el valor de una cultura, están, en primer lugar, el **significado de la persona humana**, su libertad, su dignidad, **su sentido de la responsabilidad** y su apertura a la trascendencia. Con el respeto a la

³⁶ “La Iglesia, al vivir durante el transcurso de la historia en variedad de circunstancias ha empleado los hallazgos de las diversas culturas para difundir y explicar el mensaje cristiano en su predicación a todas las gentes, para investigarlo y comprenderlo con mayor profundidad, para expresarlo mejor en la celebración litúrgica y en la vida de la multiforme comunidad de los fieles” (*Gaudium et spes*, n. 58: AAS 58 [1966], p. 1079).

³⁷ Pablo VI, Exhortación Apostólica *Evangelii nuntiandi*, n. 20: AAS 68 (1976), p. 18. Cf. *Gaudium et spes*, n. 58: AAS 58 (1966), p. 1079.

³⁸ Juan Pablo II, Palabras dirigidas a los intelectuales, estudiantes y personal universitario en Medellín, Colombia, 5-VII-1986, n. 3: AAS 79 (1987), p. 99. Cf. también *Gaudium et spes*, n. 58: AAS 58 (1966), p. 1079.

persona está relacionado el **valor eminente de la familia**, célula primaria de toda cultura humana.

Las Universidades Católicas se esforzarán en discernir y evaluar bien tanto las aspiraciones como las contradicciones de la **cultura moderna**, para hacerla más apta para el desarrollo integral de las personas y de los pueblos. En particular se recomienda profundizar, con estudios apropiados, el impacto de la tecnología moderna y especialmente de los medios de comunicación social sobre las personas, las familias, las instituciones y el conjunto de la cultura moderna. Se debe defender la identidad de las culturas tradicionales, ayudándolas a incorporar los valores modernos sin sacrificar el propio patrimonio, que es una riqueza para toda la familia humana. Las Universidades, situadas en ambientes culturales tradicionales, tratarán cuidadosamente de armonizar las culturas locales con la contribución positiva de las culturas modernas.

46. Un campo que concierne especialmente a la Universidad Católica es **el diálogo entre pensamiento cristiano y ciencias modernas**. Esta tarea exige personas especialmente competentes en cada una de las disciplinas, dotadas de una adecuada formación teológica y capaces de afrontar las cuestiones epistemológicas a nivel de relaciones entre fe y razón. Dicho diálogo atañe tanto a las ciencias naturales como a las humanas, las cuales presentan nuevos y complejos problemas filosóficos y éticos. El investigador cristiano debe mostrar cómo la inteligencia humana se enriquece con la verdad superior, que deriva del Evangelio:

“La inteligencia no es nunca disminuida, antes por el contrario, es estimulada y fortalecida por esa fuente interior de profunda comprensión que es la palabra de Dios, y por la jerarquía de valores que de ella deriva ... La Universidad Católica contribuye de un modo único a manifestar la superioridad del espíritu, que nunca puede, sin peligro de extraviarse, consentir en ponerse al servicio de ninguna otra cosa que no sea la búsqueda de la verdad”³⁹.

47. Además del diálogo cultural, la Universidad Católica, respetando sus fines específicos y teniendo en cuenta los diversos contextos religioso-culturales y siguiendo las orientaciones dadas por la Autoridad eclesiástica competente, puede ofrecer una contribución al diálogo ecuménico, con el fin de promover la búsqueda de

³⁹ Pablo VI, *A los Delegados de la Federación Internacional de las Universidades Católicas*, 27-XI-1972: AAS 64 (1972), p. 770.

la unidad de todos los cristianos, y al diálogo inter-religioso, ayudando a discernir los valores espirituales presentes en las diversas religiones.

4. Evangelización

48. La misión primaria de la Iglesia es anunciar el Evangelio de manera tal que garantice la relación entre fe y vida tanto en la persona individual como en el contexto socio-cultural en que las personas viven, actúan y se relacionan entre sí. Evangelización significa

“llevar la Buena Nueva a todos los ambientes de la humanidad y, con su influjo, transformar desde dentro, renovar a la misma humanidad ... No se trata solamente de predicar el Evangelio en zonas geográficas cada vez más vastas o en poblaciones cada vez más numerosas, sino de alcanzar y como trastocar mediante la fuerza del Evangelio los criterios de juicio, los valores determinantes, los puntos de interés, las líneas de pensamiento, las fuentes inspiradoras y los modelos de vida de la humanidad que están en contraste con la palabra de Dios y con el designio de salvación”⁴⁰.

49. Según su propia naturaleza, toda Universidad Católica presta una importante ayuda a la Iglesia en su misión evangelizadora. Se trata de un vital testimonio de orden institucional de Cristo y de su mensaje, tan necesario e importante para las culturas impregnadas por el secularismo o allí donde Cristo y su mensaje no son todavía conocidos de hecho. Además todas las actividades fundamentales de una Universidad Católica deberán vincularse y armonizarse con la misión evangelizadora de la Iglesia: la investigación realizada a la luz del mensaje cristiano, que ponga los nuevos descubrimientos humanos al servicio de las personas y de la sociedad; la formación dada en un contexto de fe, que prepare personas capaces de un juicio racional y crítico, y conscientes de la dignidad trascendental de la persona humana; la formación profesional que comprenda los valores éticos y la dimensión de servicio a las personas y a la sociedad; el diálogo con la cultura, que favorezca una mejor comprensión de la fe; la investigación teológica, que ayude a la fe a expresarse en lenguaje moderno. “La Iglesia, porque es cada vez más consciente de su misión salvífica en este mundo,

⁴⁰ *Evangelii nuntiandi*, nn. 18 ss.: AAS 68 (1976), pp. 17-18.

quiere sentir estos centros cercanos a sí misma, desea tenerlos presentes y operantes en la difusión del mensaje auténtico de Cristo”⁴¹.

II Parte Normas Generales

Artículo 1. La naturaleza de estas Normas Generales

§ 1. Las presentes Normas Generales están basadas en el Código de Derecho Canónico⁴², del cual son un desarrollo ulterior, y en la legislación complementaria de la Iglesia, permaneciendo en pie el derecho de la Santa Sede de intervenir donde se haga necesario. Son válidas para todas las Universidades Católicas y para los Institutos Católicos de Estudios Superiores de todo el mundo.

§ 2. Las Normas Generales deben ser concretamente aplicadas a nivel local y regional por las Conferencias Episcopales y por otras Asambleas de la Jerarquía Católica⁴³, en conformidad con el Código de Derecho Canónico y con la legislación eclesiástica complementaria, teniendo en cuenta los Estatutos de cada Universidad o Instituto y –en cuanto sea posible y oportuno– también el Derecho Civil. Después de la revisión por parte de la Santa Sede⁴⁴, dichos “Ordenamientos” locales o regionales serán válidos para todas las Universidades Católicas e Institutos Católicos de Estudios Superiores de la región, exceptuadas las Universidades y Facultades Eclesiásticas. Estas últimas Instituciones, incluidas las Facultades Eclesiásticas pertenecientes a una Universidad Católica, se rigen por las normas de la Constitución Apostólica *Sapientia Christiana*⁴⁵.

§ 3. Una Universidad, erigida o aprobada por la Santa Sede, por una Conferencia Episcopal o por otra Asamblea de la Jerarquía católica, o por un Obispo diocesano,

⁴¹ Pablo VI, dirigiéndose a los Presidentes y Rectores de las Universidades de la Compañía de Jesús, 6-VIII-1975, n. 2: AAS 67 (1975), p. 533. Hablando a los participantes en el Congreso Internacional sobre las Universidades Católicas, 25-IV-1989, decía yo: !En una Universidad Católica la misión evangelizadora de la Iglesia y la misión investigadora y de enseñar van *unidas y coordinadas*”: cf. AAS 81 (1989), p. 1220.

⁴² Cf. en particular el capítulo del Código: “De las Universidades Católicas y otros Institutos Católicos de Estudios Superiores” (Cánones 807-814).

⁴³ Las Conferencias Episcopales se hallan constituidas en el Rito Latino Otros Ritos tienen otras Asambleas de la Jerarquía católica.

⁴⁴ Cf. Canon 455 § 2, CIC.

⁴⁵ Cf. *Sapientia Christiana*: AAS 71 (1979), pp. 469-521. Universidades y Facultades eclesiásticas son aquellas que tienen el derecho de otorgar grados académicos por la autoridad de la Santa Sede.

debe incorporar las presentes Normas Generales y sus aplicaciones, locales y regionales, en los documentos relativos a su gobierno, y conformar sus vigentes Estatutos tanto a las Normas Generales como a sus aplicaciones, y someterlos a la aprobación de la Autoridad eclesiástica competente. Se entiende que también las demás Universidades Católicas, esto es, las no establecidas según alguna de las formas más arriba indicadas, de acuerdo con la Autoridad eclesiástica local, harán propias estas Normas Generales y sus aplicaciones locales y regionales incorporándolas a los documentos relativos a su gobierno y –en cuanto posible– adecuarán sus vigentes Estatutos tanto a las Normas Generales como a sus aplicaciones.

Artículo 2. La naturaleza de una Universidad Católica

§ 1. Una Universidad Católica, como toda Universidad, es una comunidad de estudiosos que representa varias ramas del saber humano. Ella se dedica a la investigación, a la enseñanza y a varias formas de servicios, correspondientes con su misión cultural.

§ 2. Una Universidad Católica, en cuanto católica, inspira y realiza su investigación, la enseñanza y todas las demás actividades según los ideales, principios y actitudes católicos. Ella está vinculada a la Iglesia o por el trámite de un formal vínculo constitutivo o estatutario, o en virtud de un compromiso institucional asumido por sus responsables.

§ 3. Toda Universidad Católica debe manifestar su propia identidad católica o con una declaración de su misión, o con otro documento público apropiado, a menos que sea autorizada diversamente por la Autoridad eclesiástica competente. Ella debe proveerse, particularmente mediante su estructura y sus reglamentos, de los medios necesarios para garantizar la expresión y la conservación de tal identidad en conformidad con el § 2.

§ 4. La enseñanza y la disciplina católicas deben influir sobre todas las actividades de la Universidad, respetando al mismo tiempo plenamente la libertad de conciencia de cada persona⁴⁶. Todo acto oficial de la Universidad debe estar de acuerdo con su identidad católica.

§ 5. Una Universidad Católica posee la autonomía necesaria para desarrollar su identidad específica y realizar su misión propia. La libertad de investigación y de enseñanza es reconocida y respetada según los principios y métodos propios de cada

⁴⁶ Cf. *Dignitatis humanae*, n. 2: AAS 58 (1966), pp. 930-931.

disciplina, siempre que sean salvaguardados los derechos de las personas y de la comunidad y dentro de las exigencias de la verdad y del bien común⁴⁷.

Artículo 3. Erección de una Universidad Católica

§ 1. Una Universidad Católica puede ser erigida o aprobada por la Santa Sede, por una Conferencia Episcopal o por otra Asamblea de la Jerarquía Católica, y por un Obispo diocesano.

§ 2. Con el consentimiento del Obispo diocesano una Universidad Católica puede ser erigida también por un Instituto Religioso o por otra persona jurídica pública.

§ 3. Una Universidad Católica puede ser erigida por otras personas eclesíásticas o por laicos. Tal Universidad podrá considerarse Universidad Católica sólo con el consentimiento de la Autoridad eclesíástica competente, según las condiciones que serán acordadas por las partes⁴⁸.

§ 4. En los casos mencionados en los §§ 1 y 2, los Estatutos deberán ser aprobados por la Autoridad eclesíástica competente.

Artículo 4. La Comunidad universitaria

§ 1. La responsabilidad de mantener y fortalecer la identidad católica de la Universidad compete en primer lugar a la Universidad misma. Tal responsabilidad, aunque está encomendada principalmente a las Autoridades de la Universidad (incluidos, donde existan, el Gran Canciller y/o el Consejo de Administración, o un Organismo equivalente), es compartida también en medida diversa, por todos los miembros de la Comunidad, y exige por tanto, la contratación del personal universitario adecuado especialmente profesores y personal administrativo que esté dispuesto y capacitado para promover tal identidad. La identidad de la Universidad Católica va unida esencialmente a la calidad de los docentes y al respeto de la doctrina católica. Es responsabilidad de la Autoridad competente vigilar sobre estas exigencias fundamentales, según las indicaciones del Código de Derecho Canónico⁴⁹.

⁴⁷ Cf. *Gaudium et spes*, nn. 57 y 59: AAS 58 (1966), pp. 1077-1080; *Gravissimum educationis*, n. 10: AAS 58 (1966), p. 737.

⁴⁸ Sea el establecimiento de una tal Universidad, sean las condiciones por las que pueda considerarse Universidad Católica, deberán ser conformes a las normas precisas dictadas por la Santa Sede, la Conferencia Episcopal u otra Asamblea de la Jerarquía Católica.

⁴⁹ El Canon 810 del CIC especifica la responsabilidad de la Autoridad competente en esta materia: § 1. La autoridad competente según los estatutos debe procurar que, en las Universidades Católicas, se nombren profesores que destaquen, no sólo por su idoneidad científica y pedagógica, sino también por la rectitud de su doctrina e integridad de vida; y que, cuando falten tales requisitos, sean removidos de su cargo, observando el procedimiento

§ 2. Al momento del nombramiento, todos los profesores y todo el personal administrativo deben ser informados de la identidad católica de la Institución y de sus implicaciones, y también de su responsabilidad de promover o, al menos, respetar tal identidad.

§ 3. En los modos concordes con las diversas disciplinas académicas, todos los profesores católicos deben acoger fielmente, y todos los demás docentes deben respetar la doctrina y la moral católicas en su investigación y en su enseñanza. En particular, los teólogos católicos, conscientes de cumplir un mandato recibido de la Iglesia, deben ser fieles al Magisterio de la Iglesia, como auténtico intérprete de la Sagrada Escritura y de la Sagrada Tradición⁵⁰.

§ 4. Los profesores y el personal administrativo que pertenecen a otras Iglesias, Comunidades eclesiales o religiones, asimismo los que no profesan ningún credo religioso, y todos los estudiantes, tienen la obligación de reconocer y respetar el carácter católico de la Universidad. Para no poner en peligro tal identidad católica de la Universidad o del Instituto Superior, evítese que los profesores no católicos constituyan una componente mayoritaria en el interior de la Institución, la cual es y debe permanecer católica.

§ 5. La educación de los estudiantes debe integrar la dimensión académica y profesional con la formación en los principios morales y religiosos y con el estudio de la doctrina social de la Iglesia. El programa de estudio para cada una de las distintas profesiones debe incluir una adecuada formación ética en la profesión para la que dicho programa prepara. Además, se deberá ofrecer a todos los estudiantes la posibilidad de seguir cursos de doctrina católica⁵¹.

Artículo 5. La Universidad Católica en la Iglesia

§ 1. Toda Universidad Católica debe mantener la comunión con la Iglesia universal y con la Santa Sede; debe estar en estrecha comunión con la Iglesia particular y, en especial, con los Obispos diocesanos de la región o de la nación en la

previsto en los estatutos. - § 2. Las Conferencias Episcopales y los Obispos diocesanos interesados tienen el deber y el derecho de velar para que en estas Universidades se observen fielmente los principios de la doctrina católica”. Cf. también, *infra*, artículo 5, 2.

⁵⁰ *Lumen gentium*, n. 25: AAS 57 (1965), p. 29; Concilio Vaticano II, Constitución Dogmática sobre la Divina Revelación *Dei verbum*, nn. 8-10: AAS 58 (1966), pp. 820-822; cf. CIC, can. 812: “Quienes explican disciplinas teológicas en cualquier Instituto de Estudios Superiores deben tener mandato de la Autoridad eclesiástica competente”.

⁵¹ Cf. CIC, can. 811, § 2.

que está situada. De acuerdo con su naturaleza de Universidad, la Universidad Católica contribuirá a la acción evangelizadora de la Iglesia.

§ 2. Todo Obispo tiene la responsabilidad de promover la buena marcha de las Universidades Católicas en su diócesis, y tiene el derecho y el deber de vigilar para mantener y fortalecer su carácter católico. Si surgieran problemas acerca de tal requisito esencial, el Obispo local tomará las medidas necesarias para resolverlos, de acuerdo con las Autoridades académicas competentes y conforme a los procedimientos establecidos⁵² y –si fuera necesario– con la ayuda de la Santa Sede.

§ 3. Toda Universidad Católica, incluida en el Art. 3, §§ 1 y 2, debe enviar periódicamente a la Autoridad eclesiástica competente un informe específico concerniente a la Universidad y a sus actividades. Las otras Universidades deben comunicar tales informaciones al Obispo de la diócesis en la que se encuentra la sede central de la Institución.

Artículo 6. Pastoral universitaria

§ 1. La Universidad Católica debe promover la atención pastoral de los miembros de la Comunidad universitaria y, en particular, el desarrollo espiritual de los que profesan la fe católica. Debe darse la preferencia a aquellos medios que facilitan la integración de la formación humana y profesional con los valores religiosos a la luz de la doctrina católica, con el fin de que el aprendizaje intelectual vaya unido con la dimensión religiosa de la vida.

§ 2. Deberá nombrarse un número suficiente de personas cualificadas -sacerdotes, religiosos, religiosas y laicos- para proveer una acción pastoral específica en favor de la Comunidad universitaria, que se ha de desarrollar en armonía y colaboración con la pastoral de la Iglesia particular y bajo la guía o la aprobación del Obispo diocesano. Todos los miembros de la Comunidad universitaria deben ser invitados a comprometerse en esta labor pastoral y a colaborar en sus iniciativas.

Artículo 7. Colaboración

§ 1. Con el fin de afrontar mejor los complejos problemas de la sociedad moderna y de fortalecer la identidad católica de las Instituciones, se deberá promover la colaboración a nivel regional, nacional e internacional en la investigación, en la enseñanza y en las demás actividades universitarias entre todas las Universidades

⁵² Para las Universidades, de las que habla el art. 3, §§ 1 y 2, estos procedimientos deben estar establecidos en los estatutos aprobados por la Autoridad eclesiástica. Para las otras Universidades Católicas, serán determinados por las Conferencias Episcopales o por otras Asambleas de la Jerarquía Católica.

Católicas, incluidas las Universidades y Facultades eclesiásticas⁵³. Tal colaboración debe ser, obviamente, promovida también entre las Universidades Católicas y las demás Universidades e Instituciones de investigación y enseñanza, privadas o estatales.

§ 2. Las Universidades Católicas, cuando sea posible y de acuerdo con los principios y la doctrina católicos, colaboren en programas de los gobiernos y en los proyectos de Organizaciones nacionales e internacionales en favor de la justicia, del desarrollo y del progreso.

Normas Transitorias

Art. 8. La presente Constitución entrará en vigor el primer día del año académico de 1991.

Art. 9. La aplicación de la Constitución se encomienda a la Congregación para la Educación Católica, a la que corresponderá proveer y dictar las disposiciones necesarias a tal fin.

Art. 10. Cuando con el pasar del tiempo las circunstancias lo requieran, compete a la Congregación para la Educación Católica proponer los cambios que se deban introducir en la presente Constitución, para que se adapte continuamente a las nuevas necesidades de las Universidades Católicas.

Art. 11. Quedan abrogadas las leyes particulares o costumbres, actualmente en vigor, que sean contrarias a esta Constitución. Igualmente quedan abolidos los privilegios concedidos hasta hoy por la Santa Sede a personas físicas o morales, y que estén en contra de esta Constitución.

Conclusión

La misión que la Iglesia confía, con gran esperanza, a las Universidades Católicas reviste un significado cultural y religioso de vital importancia, pues concierne al futuro mismo de la humanidad. La renovación, exigida a las Universidades Católicas, las hará más capaces de responder a la tarea de llevar el mensaje de Cristo al hombre, a la sociedad y a las culturas:

“Toda realidad humana, individual y social, ha sido liberada por Cristo: tanto las personas, como las actividades de los hombres, cuya manifestación más elevada y personificada es la cultura. La acción salvífica de la Iglesia sobre las

⁵³ Cf. CIC, can. 820. Cf., también, *Sapientia Christiana*, Normas Comunes, art. 49: AAS 71 (1979), p. 512.

culturas se cumple, ante todo, mediante las personas, las familias y los educadores ... Jesucristo, nuestro Salvador, ofrece su luz y su esperanza a todos aquellos que cultivan las ciencias, las artes, las letras y los numerosos campos desarrollados por la cultura moderna. Todos los hijos e hijas de la Iglesia deben, por tanto, tomar conciencia de su misión y descubrir cómo la fuerza del Evangelio puede penetrar y regenerar las mentalidades y los valores dominantes, que inspiran las culturas, así como las opiniones y las actitudes que de ellas derivan⁵⁴.

Con vivísima esperanza dirijo este documento a todos los hombres y mujeres que están empeñados, de formas diversas, en la alta misión de la enseñanza superior católica.

Queridos Hermanos y Hermanas, mi aliento y mi confianza os acompañen en vuestro arduo trabajo diario, cada vez más importante, urgente y necesario para la causa de la evangelización y para el futuro de la cultura y de las culturas. La Iglesia y el mundo necesitan de vuestro testimonio y de vuestra competente, libre y responsable contribución.

Dado en Roma, junto a San Pedro, el 15 de agosto -solemnidad de la Asunción de María Santísima- del año 1990, duodécimo de mi pontificado.

Ioannes Paulus II

⁵⁴ Juan Pablo II, *Alocución al Pontificio Consejo de la Cultura*, 13-I-1989, n. 2: AAS 81 (1989), pp. 857-858.

Congregación para la Educación Católica Educar hoy y mañana

Una pasión que se renueva
Instrumentum laboris
2014

Presentación

Los miembros de la Asamblea Plenaria de la Congregación para la Educación Católica, convocados en el 2011, acogiendo la invitación del Papa Benedicto XVI, confiaron al Dicasterio la preparación de los aniversarios del 50° de la Declaración *Gravissimum educationis* y del 25° de la Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae*, los cuales se celebrarán en el 2015, con motivo de relanzar el empeño de la Iglesia en el campo de la educación.

Dos son las etapas principales que han marcado el camino de preparación: un seminario de estudio con expertos provenientes de todo el mundo, desarrollado en junio de 2012 y la Asamblea Plenaria de los Miembros de la Congregación, reunidos en febrero de 2014.

Las reflexiones maduradas en estos encuentros tienen eco en el presente *Instrumentum laboris* “Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva”. En dicho Instrumento se subrayan los puntos de referencia esenciales de los dos documentos, las características fundamentales de las escuelas y de las universidades católicas, y se trazan los desafíos a los cuales las instituciones educativas católicas están llamadas a responder con un proyecto propio y específico.

En los años del postconcilio, el Magisterio de los Pontífices ha señalado con insistencia la importancia de la educación en general y la contribución que ella está invitada a ofrecer en medio de la comunidad cristiana. Sobre este argumento, también la Congregación para la Educación Católica ha intervenido con numerosos documentos. Las conmemoraciones del 2015 se convierten, entonces, en una oportuna y preciosa ocasión para recoger las indicaciones del Magisterio y trazar las orientaciones para los futuros decenios.

El *Instrumentum laboris* ha sido preparado para tal fin. Traducido en varias lenguas, ha sido enviado, en primer lugar, a las Conferencias Episcopales, a las

Uniones de los Superiores Generales y a las Uniones Internacionales de las Superiores Generales de las Congregaciones Religiosas, a las asociaciones nacionales e internacionales de docentes, padre, estudiantes y ex alumnos, además de aquellas que gestionan, y a las comunidades cristianas para reflexionar sobre la importancia de la educación católica en el contexto de la nueva evangelización. Puede ser utilizado para efectuar una verificación pastoral en este ámbito del empeño de la Iglesia, como también para promover iniciativas de actualización y de formación de aquellos que están comprometidos con las escuelas y con las universidades católicas.

L' *Instrumentum laboris* se puede encontrar online en las direcciones siguientes:
<http://www.educatio.va/content/cec/it/documentazione-e-materiali/documenti-della-congregazione.html>
http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/index_it.htm

El *Instrumentum laboris* se concluye con un cuestionario del cual invitamos a todos a responder para aportar a la Congregación para la Educación Católica indicaciones, sugerencias y propuestas que serán tenidas en consideración con miras a los eventos que se están programando, y en particular al Congreso mundial que se tendrá en Roma del 18 al 21 de noviembre de 2015. A tal fin es necesario que las respuestas al cuestionario sean enviadas al Dicasterio antes del 31 de julio de 2014 (educat2015@gmail.com).

Card. Zenon Grocholewski,
Prefecto
Ciudad del Vaticano, 7 de abril de 2014

Introducción

La cultura actual está atravesando distintas problemáticas que provocan una difundida “emergencia educativa”. Con esta expresión nos referimos a las dificultades de establecer relaciones educativas que, para ser auténticas, tienen que transmitir a las jóvenes generaciones valores y principios vitales, no sólo para ayudar a cada persona a crecer y a madurar, sino también para concurrir en la construcción del bien común. La educación católica, con sus numerosas instituciones escolares y universitarias diseminadas en todo el mundo, ofrece una contribución relevante a las comunidades eclesiales comprometidas en la nueva evangelización, y ayuda a forjar en las personas y en la cultura los valores antropológicos y éticos que son necesarios para edificar una sociedad solidaria y fraterna¹.

I. Puntos de referencia esenciales

En el 2015 se celebran dos aniversarios: el quincuagésimo de la Declaración *Gravissimum educationis*², documento sobre la educación emanado por el Concilio Vaticano II el 28 de octubre de 1965 y el vigésimo quinto de la Constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae*³, sobre la identidad y la misión de la universidad católica, promulgada por Juan Pablo II el 15 de agosto de 1990; ambos documentos, a pesar de tener una naturaleza diferente, constituyen un punto de referencia esencial para la Congregación para la Educación Católica.

Este *Instrumentum laboris* quiere, entonces, ser un documento-guía predispuesto para acompañar las iniciativas de estudio y los acontecimientos eclesiales y culturales de las Iglesias particulares y de las asociaciones. Al mismo tiempo, para estimular la elaboración de nuevos proyectos y de procesos educativos futuros.

¹ “Es necesario recordar que somos hermanos y, por eso mismo, educar y educarse en no considerar al prójimo un enemigo o un adversario al que eliminar”, Francisco, *La Fraternidad, fundamento y camino para la paz*, Mensaje para la Jornada Mundial de la Paz, 1º de enero de 2014, n.8.

² Concilio Vaticano II, Declaración sobre la educación cristiana *Gravissimum educationis*, 28 de octubre de 1965.

³ Juan Pablo II, Constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae* sobre la Universidades católicas, 15 de agosto de 1990.

1. La Declaración *Gravissimum educationis*

La Declaración *Gravissimum educationis* tenía el objetivo de llamar la atención a todos los bautizados sobre la importancia de la cuestión educativa. Tal documento, que ofreció algunas orientaciones de base en orden a los problemas educativos, debe ser contextualizado en el complejo de la enseñanza conciliar, y debe ser leído junto a los demás textos aprobados por el Concilio. La *Gravissimum educationis*, como declara en su introducción, no debe ser vista como la respuesta definitiva a todos los problemas de la educación, sino como un documento que fue entregado a una Comisión especial post-conciliar –convirtiéndose luego en la Oficina para las Escuelas de la Congregación para la Educación Católica– para desarrollar ulteriormente los principios de la educación cristiana, así como también, a las Conferencias Episcopales para aplicarlos a las distintas situaciones locales. Entre los numerosos elementos de enlace que la Declaración presenta con los documentos conciliares (referidos a la liturgia, el ministerio de los obispos, el ecumenismo, el rol de los laicos, las comunicaciones sociales...), quizás los más significativos conciernen con las dos Constituciones mayores, *Lumen gentium* (promulgada el 21 de noviembre de 1964) y *Gaudium et spes* (promulgada el 7 de diciembre de 1965). La *Gravissimum educationis* hace algunas referencias a la Constitución dogmática sobre la Iglesia *Lumen gentium*, como también la Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo contemporáneo *Gaudium et spes*, en el capítulo II de la Parte II, (dedicado a *La promoción del progreso y la cultura*), remite a la *Gravissimum educationis*. Por ello, un examen coordinado de los tres documentos se revela particularmente valioso puesto que ilumina las dos dimensiones que la educación, asumida en una perspectiva de fe, necesariamente debe tener presentes: la dimensión secular y la dimensión teológico-espiritual.

a) Contexto histórico-social y rol de los cristianos

Desde el tiempo del Concilio, el contexto histórico-social ha cambiado mucho, ya sea a nivel de las visiones del mundo que en las concepciones ético-políticas. Los años '60 fueron un tiempo de una confiada espera, gracias justamente a la convocación del Concilio, además del delinarse una mayor distensión en las relaciones entre los Estados. Con respecto a esa época, el escenario ha cambiado profundamente. Se ha evidenciado un notable impulso hacia la secularización. El proceso de globalización, cada vez más acentuado, en vez de favorecer la promoción del desarrollo de las personas y una mayor integración entre los pueblos, al contrario parece que limita la libertad de los individuos y agudiza los contrastes entre los distintos modos de

concebir la vida personal y colectiva (con posiciones oscilantes entre el más rígido fundamentalismo y el más escéptico relativismo). No menos significativos han sido algunos fenómenos de naturaleza eminentemente económico-política como el ataque al *Welfare State* y a los derechos sociales, el triunfo del liberalismo con sus nefastas repercusiones a nivel educativo y escolar. No obstante, a pesar de los cambios ocurridos, con respecto a los años '60, no sólo no han invalidado el magisterio expresado por el Concilio sobre las temáticas educativas, sino que han puesto en resalto el alcance profético. Ya sea la *Gravissimum educationis*, que la *Gaudium et spes* (nn. 59-60), contienen orientaciones de grande visión del futuro y fecundidad histórica, que pueden servir también para afrontar muchos de los desafíos actuales:

- La afirmación de la disponibilidad de la Iglesia para cumplir una obra de servicio en apoyo a la promoción de las personas y la construcción de una sociedad cada vez más humana.
- El reconocimiento de la instrucción como ‘bien común’.
- La reivindicación del derecho universal a la educación y a la instrucción para todos, que encuentra, además, amplio apoyo en las declaraciones de organismos internacionales como la Unesco (EFA: Education for All).
- El apoyo implícito a todos los hombres y a todas las instituciones internacionales que, combatiendo por tal derecho, se oponen al imperante liberalismo.
- La tesis según la cual la cultura y la educación no pueden estar sometidas al poder económico y a sus lógicas.
- La llamada al deber que tiene la comunidad y cada uno de sostener la participación de la mujer en la vida cultural.
- La delineación de un contexto cultural de “nuevo humanismo” (GS, n. 55), con el cual el Magisterio está en constante diálogo⁴.

La ayuda que el magisterio conciliar ofrece a la dimensión de la educación cristiana no es menos importante, como formación espiritual y teológica del bautizado y su conciencia. El n. 2 de la *Gravissimum educationis* y los nn. 11 y 17 (además de los nn. 35 y 36) de la *Lumen gentium* contienen algunas relevantes perspectivas, de las cuales vale la pena notar:

- La presentación de la educación cristiana como obra de evangelización/misión (*Lumen gentium*, n. 17).

⁴ Cf. Benedicto XVI, Discurso a los participantes del encuentro de rectores y docentes de las universidades europeas sobre “Un nuevo humanismo para Europa. El rol de las Universidades” (23 de junio de 2007).

- El énfasis según el cual el perfil educativo fundamental para los bautizados puede ser sólo de orden sacramental: debe ser centrado en el bautismo y en la Eucaristía (*Lumen gentium*, n. 11).
- La exigencia que, incluso respetando su especificidad, la educación cristiana proceda junto a la educación humana, para evitar que la vida de fe sea vivida o sólo percibida separadamente con respecto a las otras actividades de la vida humana.
- La invitación a asumir la educación cristiana en el contexto de fe de una Iglesia pobre para los pobres (*Lumen gentium*, n. 8), según aquello que, además, resulta ser hoy uno de los puntos fuertes del mensaje eclesial.

2. La Constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae*

La *Gravissimum educationis* había dedicado una particular atención a las escuelas y a las universidades católicas, ofreciendo también algunas orientaciones significativas sobre estos puntos. El documento subrayaba que, en particular las universidades, debían estar al servicio de la sociedad y no sólo de la Iglesia, y no distinguirse “por su número, sino por el prestigio de la ciencia” (*Gravissimum educationis*, n. 10), ya que mejor vale pocas universidades católicas excelentes que muchas mediocres. En la visión de los padres conciliares la finalidad esencial de una instrucción superior católica era poner a los estudiantes en la condición de asumir con plenitud las responsabilidades culturales, sociales y religiosas que les habrían sido solicitadas. En esta óptica, consideraban necesario que las universidades católicas se esforzaran en promover una auténtica investigación científica.

En el 1990, Juan Pablo II promulgaba la Constitución apostólica *Ex corde Ecclesiae*, dirigida a llamar la atención sobre la importancia de una universidad católica, como instrumento privilegiado para acceder a la verdad sobre la naturaleza, el hombre y Dios y para favorecer un diálogo sincero entre la Iglesia y todos los hombres de cualquiera cultura. En línea con la Declaración conciliar, la Constitución confirmaba que la universidad católica, en cuanto universidad, está llamada a cumplir de modo digno las funciones de investigación, enseñanza y servicio cultural propias de una institución académica y, en cuanto católica, debe *a)* poseer una inspiración cristiana no sólo por parte de cada persona, sino también de la comunidad universitaria considerada como tal; *b)* promover una incesante reflexión, a la luz de la fe católica, sobre los procesos y las conquistas del estudio y del conocimiento, aportando, por otro lado, la propia original contribución; *c)* permanecer fiel al mensaje cristiano, tal como fue presentado por la Iglesia; *d)* ponerse al servicio del pueblo de Dios y de toda la sociedad humana en el esfuerzo por ellos perseguido para acceder a la verdad.

Juan Pablo II invitó, además, a los miembros de la universidad católica a tomar conciencia de las implicaciones éticas y morales de sus investigaciones; a favorecer el diálogo entre las distintas disciplinas para evitar una concepción cerrada y particularista; y a propiciar la elaboración de una visión sintética de las cosas, sin poner en discusión la integridad y las metodologías de la misma disciplina. Una especial relevancia fue dada al diálogo entre los distintos saberes y la teología, en el sentido que ésta puede ayudar a las otras disciplinas a profundizar cada una las razones y el significado del propio obrar, así como los otros saberes, estimulando la investigación teológica para confrontarse con los problemas de la vida y realizando una mejor comprensión del mundo. El Papa consideraba necesario que cada universidad católica tuviera una facultad de teología o, al menos, una cátedra de teología (cfr. *Ex corde Ecclesiae*, n.19).

Si pensamos a la situación de fragmentación en la que hoy se encuentra el saber académico, es evidente que la idea de Juan Pablo II de un centro de estudios superiores que, fiel a su originaria vocación, incentive la confrontación entre los distintos sectores disciplinares, se revelaría de urgente actualidad y podría ofrecer preciosas indicaciones a quien trabaja en el sector de la instrucción superior.

II. ¿Cuál escuela y universidad católica?

A la luz del Magisterio de la Iglesia y frente a las necesidades y a los desafíos de la sociedad de hoy, ¿cómo tienen que ser la escuela y la universidad católica?

Escuela y universidad son lugares de educación a la vida, al desarrollo cultural, a la formación profesional, al compromiso por el bien común; representan una ocasión y una oportunidad para comprender el presente y para imaginar el futuro de la sociedad y de la humanidad. Raíz de la propuesta formativa es el patrimonio espiritual cristiano, en constante diálogo con el patrimonio cultural y las conquistas de la ciencia. Escuelas y universidades católicas son comunidades educativas donde la experiencia de aprendizaje se nutre de la integración de investigación, pensamiento y vida.

1. Construir un contexto educativo

La escuela y la universidad católica educan, ante todo, a través del contexto de vida, el clima que los estudiantes y los enseñantes crean en el ambiente que desarrollan las actividades de instrucción y aprendizaje. Tal clima está entretelado por los valores

no sólo afirmados, sino experimentados en la calidad de las relaciones interpersonales que unen a los enseñantes y los alumnos, y a los alumnos entre ellos, por el cuidado que los profesores ponen con respecto a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias de la comunidad local, por el límpido testimonio de vida ofrecido por los enseñantes y todo el personal de las instituciones educativas.

Más allá de la pluralidad de los contextos culturales y de la variedad de las posibilidades educativas y los condicionamientos en los que se obra, hay algunos elementos de calidad que una escuela y una universidad católica tienen que saber expresar:

- el respeto de la dignidad de cada persona y su unicidad (por lo tanto, el rechazo de una educación e instrucción de masa que hacen manipulable la persona humana o la reducen a número);
- la riqueza de oportunidades ofrecidas a los jóvenes para crecer y desarrollar las propias capacidades y dotes;
- una equilibrada atención por los aspectos cognitivos, afectivos, sociales, profesionales, éticos, espirituales;
- el estímulo para que cada alumno pueda desarrollar sus talentos, en un clima de cooperación y solidaridad;
- la promoción de la investigación como compromiso riguroso frente a la verdad, con la conciencia de los límites del conocimiento humano, pero también con una gran apertura mental y de corazón;
- el respeto de las ideas, la apertura a la confrontación, la capacidad de discutir y colaborar en un espíritu de libertad y atención por la persona.

2. Introducir a la investigación

La escuela y la universidad son lugares que introducen a los saberes y a la dimensión de la investigación científica. Una de las principales responsabilidades de los enseñantes es acercar las jóvenes generaciones al conocimiento y a la comprensión de las conquistas del conocimiento y sus aplicaciones. Pero el compromiso por conocer e investigar no va separado del sentido ético y de lo trascendente. No hay verdadera ciencia que pueda descuidar sus consecuencias éticas y no hay verdadera ciencia que aleje de la transcendencia. Ciencia y eticidad, ciencia y transcendencia no se excluyen recíprocamente, pero se conjugan para una mayor y mejor comprensión del hombre y de la realidad del mundo.

3. Hacer de la enseñanza un instrumento de educación

El “modo” de cómo se aprende pareciera ser hoy más relevante que el “qué” se aprende, como también el modo de enseñar parece más importante que los contenidos de la enseñanza. Una enseñanza que sólo promueva el aprender repetitivo, que no favorezca la participación activa de los estudiantes, que no encienda su curiosidad, no es suficientemente desafiante para generar la motivación. Aprender a través de la investigación y la solución de problemas educa capacidades cognitivas y mentales diferentes, más significativas de aquellas de una simple recepción de informaciones; también estimula a una modalidad de trabajo colaborativo. No va, en cambio, subestimado el valor de los contenidos del aprendizaje. Si no es indiferente el *cómo* un alumno aprende, no lo es tampoco el *qué*. Es importante que los enseñantes sepan seleccionar y proponer a la consideración de los alumnos los elementos esenciales del patrimonio cultural acumulados en el tiempo y el estudio de las grandes cuestiones que la humanidad debió y debe afrontar. De lo contrario, se corre el riesgo de una enseñanza orientada a ofrecer sólo lo que hoy se considera *útil*, porque lo requiere una contingente demanda económica o social, pero que se olvida de lo que es para la persona humana *indispensable*.

La enseñanza y el aprendizaje representan los dos términos de una relación que no es sólo entre un objeto de estudio y una mente que aprende, sino entre personas. Tal relación no puede basarse en relaciones sólo técnicas y profesionales, más bien debe nutrirse de estima recíproca, confianza, respeto, cordialidad. El aprendizaje que se realiza en un contexto donde los sujetos perciben un sentido de pertenencia es muy diferente de un aprendizaje realizado en un entorno de individualismo, de antagonismo o de frialdad recíproca.

4. La centralidad de la persona que aprende

La escuela, particularmente la universidad, están comprometidas para ofrecer a los estudiantes una formación que los habilite a entrar en el mundo del trabajo y en la vida social con competencias adecuadas. Sin embargo, por cuanto sea indispensable, no es suficiente. Una buena escuela y una buena universidad se miden también por su capacidad de promover a través de la instrucción un aprendizaje cuidadoso a desarrollar competencias de carácter más general y de nivel más elevado. El aprendizaje no es sólo asimilación de contenidos, sino oportunidad de auto-educación, de compromiso por el propio perfeccionamiento y por el bien común, de desarrollo de la creatividad, de deseo de aprendizaje continuo, de apertura hacia los demás. Pero

también puede ser una ocasión para abrir el corazón y la mente al misterio y a la maravilla del mundo y de la naturaleza, a la conciencia y a la autoconciencia, a la responsabilidad por la creación, a la inmensidad del Creador.

En particular, la escuela no sería un ambiente de aprendizaje completo, si cuanto el alumno aprende no se convirtiera también en ocasión de servicio a la propia comunidad. Aprender, todavía hoy, está considerado por muchos estudiantes una obligación o una imposición. Es probable que esto dependa también de la incapacidad de la escuela en comunicar a los alumnos, además de los conocimientos, la pasión que es el motor de la investigación. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar que cuanto aprenden es importante para su vida y para la comunidad a la cual pertenecen, su motivación cambia. Es oportuno que los enseñantes propongan a los estudiantes ocasiones para experimentar la repercusión social de cuanto están estudiando, favoreciendo en tal modo el descubrimiento del vínculo entre escuela y vida, y el desarrollo del sentido de responsabilidad y ciudadanía activa.

5. La diversidad de la persona que aprende

Los enseñantes están llamados a afrontar un gran desafío educativo, el reconocimiento, respeto, valorización de la diversidad. Las diversidades psicológicas, sociales, culturales, religiosas no deben ser escondidas o negadas, más bien deben ser consideradas como oportunidad y don. Del mismo modo, las diversidades vinculadas a la presencia de situaciones de particular fragilidad bajo el perfil cognitivo o de la autonomía física, deben ser siempre reconocidas y acogidas, para que no se transformen en desigualdades problemáticas. No es fácil para la escuela y la universidad ser “inclusivas”, abiertas a las diversidades, ser capaces realmente de poder ayudar a quién está en dificultad. Es necesario que los enseñantes sean disponibles y profesionalmente competentes a conducir clases donde la diversidad es reconocida, aceptada, apreciada como un recurso educativo para el mejoramiento de todos. Quien tiene más dificultades, es más pobre, frágil, necesitado, no tiene que ser percibido como un disturbo o un obstáculo, sino como el más importante de todos, al centro de la atención y de la ternura de la escuela.

6. El pluralismo de las instituciones educativas

Las escuelas y las universidades católicas llevan adelante su tarea, que es misión y servicio, en contextos culturales y políticos muy diferentes, en algunos casos viendo reconocida y apreciada su obra, en otros casos teniendo que enfrentar graves

dificultades económicas y hostilidad, que algunas veces pueden desembocar en formas de violencia. Las modalidades de la presencia en los distintos Estados y regiones del mundo varía en cada situación, pero las razones de la acción educativa no cambian. Una comunidad escolar que se basa en los valores de la fe católica traduce en su organización y en su currículo la visión personalista propia de la tradición humanístico-cristiana, no en contraposición, sino en diálogo con las otras culturas y religiones.

Es realmente importante que las instituciones educativas católicas sepan dialogar con las otras instituciones escolares presentes en los países donde obran, en una dimensión de escucha y confrontación constructiva, para el bien común.

Hoy tales instituciones difundidas en el mundo son frecuentadas por una mayoría de alumnos que pertenecen a distintas religiones, a distintas nacionalidades y culturas. La característica confesional de ellos no tiene que ser una barrera, al contrario, tiene que ser condición de diálogo intercultural, ayudando a cada alumno a crecer en humanidad, responsabilidad cívica, además del aprendizaje.

7. La formación de los enseñantes

La importancia de las tareas educativas de la escuela y la universidad explica cuánto sea crucial el tema de la preparación de los enseñantes, de los dirigentes y de todo el personal que tiene responsabilidad en el campo de la instrucción. La competencia profesional representa la condición para que se pueda manifestar mejor la dimensión educativa de la acogida. A los docentes y a los dirigentes se les pide mucho. Se desea que tengan la capacidad de crear, de inventar y de gestionar ambientes de aprendizaje ricos en oportunidades; se quiere que ellos sean capaz de respetar las diversidades de las 'inteligencias' de los estudiantes y de conducirlos a un aprendizaje significativo y profundo; se solicita que sepan acompañar a los alumnos hacia objetivos elevados y desafiantes, demostrar elevadas expectativas hacia ellos, participar y relacionar a los estudiantes entre de ellos y con el mundo... Quién enseña tiene que saber perseguir al mismo tiempo muchos objetivos diferentes, saber afrontar situaciones problemáticas que solicitan una elevada profesionalidad y preparación. Para poder responder a tales expectativas es necesario que dichas tareas no se dejen a la responsabilidad individual, sino que se ofrezca un adecuado apoyo a nivel institucional y que a la guía no haya burócratas sino líderes competentes.

III. Los desafíos educativos hoy y mañana

El corazón de la educación católica es siempre la persona de Jesucristo. Todo lo que sucede en la escuela católica y en la universidad católica debería conducir al encuentro del Cristo vivo. Si examinamos los grandes desafíos educativos que se presentan en el horizonte, tenemos que recordar que Dios se hizo hombre en la historia de los hombres, en nuestra historia.

La escuela y la universidad católica como sujeto de la Iglesia de hoy, son una realidad de presencia, de acogida, de propuesta de fe y acompañamiento espiritual de los jóvenes que lo desean; se abren a todas y a todos, y defienden ya sea la dignidad humana que la difusión del conocimiento sobre bases sociales y no de mérito.

Tales instituciones son, ante todo, lugares donde la transmisión de los conocimientos es central. Sin embargo, el mismo conocimiento ha sufrido evoluciones importantes para nuestra pedagogía. En efecto, asistimos a una gran diferenciación, privatización y hasta a una expropiación del conocimiento.

La escuela y la universidad son, igualmente, ambientes de vida, donde se dona una educación integral, incluida aquella religiosa. El desafío consistirá en hacer ver a los jóvenes la belleza de la fe en Jesucristo y la libertad del creyente, en un universo multireligioso. En cada ambiente, acogedor o menos, el educador católico será un testigo creíble.

Los que trabajan con tal fe, con la pasión y la competencia, no pueden ser olvidados; ellos merecen toda nuestra consideración y nuestro incentivo. Tampoco tenemos que olvidar que, en su mayoría, esta misión educativa e implicación profesional están sostenidas principalmente por las mujeres.

En primer lugar, tenemos que reformular la antropología que se encuentra en la base de nuestra visión de educación del siglo XXI. Se trata de una antropología filosófica que tiene que ser una antropología de la verdad. Una antropología social, es decir, donde se concibe el hombre en sus relaciones y en su modo de existir. Una antropología de la memoria y de la promesa. Una antropología que hace referencia al cosmos y que se preocupa por el desarrollo sostenible. Y aún más, una antropología que hace referencia a Dios. La mirada de fe y esperanza, que es su fundamento, escruta la realidad para descubrir en ella el proyecto escondido de Dios. Partiendo así de una

reflexión profunda sobre el hombre moderno y nuestro mundo actual, nosotros deberíamos reformular nuestra visión sobre la educación.

Los jóvenes que nosotros educamos se preparan al liderazgo de los años 2050. ¿Cuál será la contribución de la religión a la educación a la paz, al desarrollo, a la fraternidad de la comunidad humana universal? ¿Cómo educaremos a la fe y en la fe? ¿Cómo podemos crear las condiciones preliminares para acoger el don, para educar a la gratitud, a la capacidad de asombrarse, a los interrogantes, para desarrollar el deseo de justicia y de coherencia? ¿Cómo educaremos a la oración?

La educación necesita una gran alianza entre los padres y todos los educadores para proponer una vida plena, buena, rica en sentido, abierta a Dios, a los demás y al mundo. Esta alianza es aún más necesaria porque la educación es una relación personal. Ella es un proceso que revela los trascendentales de la fe, de la familia, de la Iglesia y de la ética, insistiendo en la dimensión comunitaria.

La educación no es sólo conocimiento, es también experiencia. Ella enlaza saber y actuar, establece la unidad de los saberes y busca la coherencia del saber. Ella comprende el campo afectivo y emocional, también tiene una dimensión ética: saber hacer y saber lo que queremos hacer, osar transformar la sociedad y el mundo, y servir la comunidad.

La educación está basada en la participación. La inteligencia compartida y la interdependencia de las inteligencias, el diálogo, el don de sí mismo, el ejemplo, la cooperación, la reciprocidad son igualmente elementos importantes.

1. Los desafíos de la escuela católica

La educación se encuentra hoy en un contexto de rápidos cambios. También la generación a la que ella se dirige cambia velozmente, por lo tanto, cada educador se enfrenta continuamente a situaciones que, como afirmó el Papa Francisco, “ponen desafíos nuevos que a veces hasta son difíciles de comprender”⁵.

⁵ “Despierten el mundo”. *Coloquio del Papa Francisco con los Superiores Generales*, en *La Civiltà Cattolica*, n. 3925, 4 de enero de 2014, p. 17.

En el corazón de los cambios del mundo que estamos llamados a acoger, amar, descifrar y evangelizar, la educación católica tiene que contribuir al descubrimiento del sentido de la vida y hacer nacer nuevas esperanzas para hoy y el futuro.

a) El desafío de la identidad

Es urgente redefinir la identidad de la escuela católica para el siglo XXI. Para ello puede dar una notable contribución el redescubrimiento de los documentos de la Congregación para la Educación Católica⁶, junto a la experiencia acumulada a lo largo del tiempo en la enseñanza católica, ya sea en las escuelas diocesanas que en las de las congregaciones religiosas. Esta experiencia se apoya en tres pilares: la tradición del Evangelio, la autoridad y la libertad.

El educador de nuestros tiempos ve renovada su misión, que tiene como gran objetivo ofrecer a los jóvenes una educación integral y un acompañamiento en el descubrimiento de su libertad personal, don de Dios.

La pobreza espiritual y la disminución del nivel cultural comienzan a pesar, inclusive dentro de las escuelas católicas. En muchos casos registramos un problema de autoridad. No se trata tanto de una cuestión de disciplina - los padres aprecian mucho las escuelas católicas por su disciplina. ¿Pero los responsables de algunas escuelas católicas tienen todavía una palabra para decir? ¿La autoridad de ellos se basa en las reglas formales o en la autoridad de su testimonio? Si se quiere evitar un progresivo empobrecimiento es necesario que las escuelas católicas sean dirigidas por personas y equipos inspirados en el Evangelio, formadas en la pedagogía cristiana,

⁶ Documentos: *La escuela católica* (1977); *El laico católico testigo de la fe en la escuela* (1982); *Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual* (1983); *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica* (1988); *La escuela católica en los umbrales del tercer milenio* (1997); *Las personas consagradas y su misión en la escuela. Reflexiones y orientaciones* (2002); *Educación juntos en la escuela católica. Misión compartida de personas consagradas y fieles laicos* (2007); *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor* (2013). Además se han enviado algunas Cartas circulares: A las Familias religiosas y a las Sociedades de vida apostólica con responsabilidad de escuelas católicas (N. 483/96/13 del 15 de octubre de 1996); A las Conferencias Episcopales sobre la educación sexual en las escuelas católicas (N. 484/96 del 2 de mayo de 1997); A las Conferencias Episcopales sobre la enseñanza de la religión en la escuela (N. 520/2009 del 5 de mayo de 2009).

unidos al proyecto educativo de la escuela católica, y no sometidos a la seducción de lo que está de moda, de lo que viene, por así decir, vendido mejor.

El hecho que los alumnos de numerosas escuelas católicas pertenezcan a una pluralidad de culturas exige a nuestras instituciones ampliar el anuncio más allá del círculo de los creyentes, no sólo con palabras, sino con la fuerza de la coherencia de vida de los educadores. Enseñantes, dirigentes, personal administrativo, toda la comunidad profesional y educativa está llamada a ofrecer, con humildad y cercanía, una propuesta amable de la fe. El modelo es el de Jesús con los discípulos de Emaús: partir de la experiencia de vida de los jóvenes, pero también de aquella de los colegas, ponerse en una disposición de servicio incondicional. En efecto, una de las características distintivas de la escuela católica del mañana como también del pasado, tendrá que permanecer la educación al servicio y al don gratuito de sí mismo.

b) El desafío de la comunidad educativa

Frente al individualismo que consume nuestra sociedad, se hace cada vez más importante que la escuela católica sea una verdadera comunidad de vida animada por el Espíritu Santo. El clima familiar, acogedor, de los docentes creyentes, a veces en minoría, junto al compromiso común de todos aquellos que tienen una responsabilidad educativa, de cualquier creencia o convicción ellos sean, puede hacer superar los momentos de desorientación y desaliento, abriendo una perspectiva de esperanza evangélica. La red compleja de las relaciones interpersonales constituye la fuerza de la escuela cuando expresa el amor a la verdad, por ende, los educadores creyentes deben ser sostenidos para que puedan ser la levadura y la fuerza serena de la comunidad que se construye.

Para que esto sea posible se debe dar una particular atención a la formación y a la selección de los jefes de instituto. Ellos no sólo los responsables de la institución escolar son también el referente frente a su Obispo de la preocupación pastoral. Los dirigentes tienen que ser los líderes que hacen vivir la educación como una misión compartida, que acompañan y organizan los docentes, que promueven estímulo y apoyo recíproco.

Otro terreno desafiante para las escuelas católicas es la relación con las familias. Una gran parte de ellas está en crisis y necesita acogida, solidaridad, participación, hasta formación.

Docentes, padres y jefes de instituto forman, juntos a los alumnos, una gran comunidad educativa llamada a cooperar con las instituciones de la Iglesia. La formación continua tiene que concentrarse en la promoción de una comunidad justa y solidaria, sensible con respecto a las necesidades de las personas, capaz de crear mecanismos de solidaridad con los jóvenes y las familias más pobres.

c) El desafío del diálogo

El mundo, en su pluralidad, espera más que nunca ser orientado hacia los grandes valores del hombre, de la verdad, del bien y de lo bello. Ésta es la perspectiva que la escuela católica tiene que asumir con respecto a los jóvenes, a través del diálogo, proponiéndoles una visión del Otro y del otro, que sea abierta, pacífica, fascinante.

En la relación con los jóvenes, a veces, la asimetría crea distancia entre educador y educando. Hoy se aprecia más la circularidad que se establece en la comunicación entre el docente y el alumno, mucho más abierta de un tiempo, mucho más favorable a la escucha recíproca. Este no significa que los adultos deban renunciar a representar un punto de referencia de autoridad; pero es necesario saber distinguir entre una autoridad exclusivamente vinculada a un rol, a una función institucional, de la autoridad que deriva de la credibilidad de un testimonio.

La comunidad escolar es una comunidad que aprende a mejorarse, gracias al diálogo permanente que los educadores tienen entre ellos, que los docentes entretienen con sus alumnos, y que los mismos alumnos experimentan en sus relaciones.

d) El desafío de la sociedad del aprendizaje

No hay que olvidar que el todo aprendizaje no se realiza sólo en la escuela. Al contrario, en el contexto actual, fuertemente caracterizado por la penetración de los nuevos lenguajes tecnológicos y de las nuevas oportunidades de aprendizaje informal, la escuela perdió su antigua primacía formativa. Nuestra época fue definida como la época del conocimiento. Hoy se habla de economía del saber. Por un lado se les solicita a los jóvenes un nivel de aprendizaje y una capacidad de aprender desconocidos en el pasado, por otro lado la escuela se enfrenta con una realidad donde las informaciones son cada vez más ampliamente disponibles, masivas y no controlables. Se necesita cierta humildad para considerar lo que la escuela puede hacer, en un tiempo como el nuestro, donde las redes sociales son cada vez más importantes, las ocasiones de aprendizaje afuera de la escuela son siempre mayores y

más incisivas. Desde el momento que, ya hoy, la escuela no es más el único ambiente de aprendizaje para los jóvenes, ni tampoco el principal, y las comunidades virtuales ganan una relevancia muy significativa, se le presenta a la educación escolar un nuevo desafío: ayudar a los estudiantes a construirse los instrumentos críticos indispensables para no dejarse dominar por la fuerza de los nuevos instrumentos de comunicación.

e) El desafío de la educación integral

Educar es mucho más que instruir. El hecho que la Unión Europea, la OECD y el Banco Mundial pongan el acento en la razón instrumental y la competitividad, que tengan una concepción puramente funcional de la educación, como si ella tuviera que legitimarse sólo si está al servicio de la economía de mercado y del trabajo; todo esto reduce fuertemente el contenido pedagógico de muchos documentos internacionales, algo que también encontramos en numerosos textos de los ministerios de la educación. La escuela no debería ceder a esta lógica tecnocrática y económica, incluso si se encuentra bajo la presión de poderes externos y está expuesta a intentos de instrumentalización por parte del mercado, y esto vale mucho más para la escuela católica. No se trata de minimizar las solicitudes de la economía o la gravedad de la desocupación, sino de respetar la persona de los estudiantes en su integridad, desarrollando una multiplicidad de competencias que enriquecen la persona humana, la creatividad, la imaginación, la capacidad de asumirse responsabilidades, la capacidad de amar el mundo, de cultivar la justicia y la compasión.

La propuesta de la educación integral, en una sociedad que cambia tan rápidamente, exige una reflexión continua capaz de renovarla y de hacerla cada vez más rica en calidad. Se trata, en todo caso, de una toma de posición clara: la educación que la escuela católica promueve no tiene por objetivo la meritocracia de una elite. Aunque sea importante la búsqueda de la calidad y la excelencia, nunca hay que olvidar que los alumnos tienen necesidades específicas, a menudo viven situaciones difíciles, y merecen una atención pedagógica que responda a sus exigencias. La escuela católica tiene que introducirse en el debate de las instancias mundiales sobre la educación inclusiva y aportar⁷, en este ámbito, su experiencia y su visión educativa.

⁷ Cf. 48ª sesión de la Conferencia internacional sobre la educación de la UNESCO, Ginebra (27-28 de noviembre de 2008); cf. Francisco, Exhortación apostólica *Evangelii gaudium* (24 de noviembre de 2013), n. 186 ss.

Hay un número creciente de alumnos heridos en su infancia. El fracaso escolar aumenta y solicita una educación preventiva, como también una formación específica para los enseñantes.

Hoy se pide a los sistemas escolares de promover el desarrollo de las competencias, no sólo de transmitir conocimientos. El paradigma de la competencia, interpretado según una visión humanística, va más allá de la adquisición de conocimientos específicos o habilidades. Conciernen todo el desarrollo de los recursos personales del estudiante y crea un vínculo significativo entre la escuela y la vida. Es importante que la educación escolar valore no sólo las competencias relativas a los ámbitos del saber y del saber hacer, sino también aquellas del vivir junto a los demás y del crecer en humanidad. Hay competencias por ejemplo del tipo reflexivo, donde se es autor responsable de los propios actos, intercultural, deliberativa, de la ciudadanía, que aumentan de importancia en el mundo globalizado y nos conciernen directamente, como también las competencias en términos de conciencia, de pensamiento crítico, de acción creadora y transformadora.

f) El desafío de la falta de medios y de recursos

Las escuelas no subvencionadas por el Estado conocen dificultades financieras en aumento para asegurar el servicio a los más pobres en un momento marcado por una profunda crisis económica y en el cual la elección de nuevas tecnologías es inevitable pero cara. Todas las escuelas, subvencionadas o no, tienen que afrontar una fractura social en aumento, como consecuencia de la crisis económica. Es cierto que se impone la adopción de una pedagogía diferenciada, que se dirija a todos. Pero esta elección necesita recursos financieros, que la hagan realizable, y recursos humanos, constituidos por enseñantes y dirigentes bien formados. De todos modos no hay dudas que la apertura misionera hacia las nuevas pobrezas no sólo hay que salvaguardar, también hay que estimular ulteriormente.

La “profesión de enseñante” es una vocación que tenemos que animar. Los enseñantes se ven solicitados por tareas cada vez más numerosas. En algunos países es difícil encontrar jefes de instituto. Para algunas materias, es difícil encontrar enseñantes: muchos jóvenes eligen un trabajo dentro de una empresa esperando ser mejor remunerado. Se suma a esto que los docentes no gozan más del apremio social y que sus tareas se ven recargadas por los deberes administrativos cada vez más numerosos. Eso conduce a algunos jefes de instituto a estimular la disponibilidad y el

servicio voluntario. Uno de los desafíos será motivar y animar a los voluntarios en su don incondicional.

g) Desafíos pastorales

Una parte creciente de los jóvenes se está distanciando de la Iglesia institucional. La ignorancia o el analfabetismo religioso crecen. Una educación católica es una misión contracorriente. ¿Cómo educar a la libertad de conciencia, tomando posición frente a un campo inmenso de convicciones y valores de una sociedad globalizada?

En las escuelas católicas de muchos países faltan las orientaciones pastorales adecuadas para el clima multireligioso en el cual están llamadas a evangelizar.

Con respecto a los educadores, nos encontramos frente al hecho que la “desculturación” limita el conocimiento de ellos sobre las herencias culturales. El fácil acceso a las informaciones hoy abundantemente disponibles, no acompañado de una conciencia crítica en su selección, está favoreciendo una notable superficialidad ya sea entre los estudiantes que entre muchos docentes, un empobrecimiento no sólo de la razón, sino también de la propia capacidad de imaginación, de pensamiento creativo.

El número de educadores y enseñantes creyentes disminuye, eso hace más raro el testimonio. ¿Cómo hacer nacer el vínculo con la persona de Cristo en esta nueva situación escolar?

En algunas Conferencias Episcopales la enseñanza católica no ha sido considerada entre las prioridades pastorales. Sólo cuando la crisis alcanza a las parroquias que dichas Conferencias reconocen que la escuela católica, a menudo, es el único punto donde los jóvenes encuentran mensajeros del Buena Nueva. En muchos casos, esta escuela se ha convertido en una escuela abierta al pluralismo cultural y religioso, y en algunos países, ahora faltan sacerdotes, religiosos y religiosas. Se trata de una situación inédita, que solicita la presencia de laico comprometidos, preparados, disponibles a un empeño muy exigente. Esta conciencia condujo, en muchos casos, a los laicos católicos a organizarse entre ellos, pero a menudo, junto a su compromiso, se encuentra una desconfianza hacia la Iglesia institucional, que se desinteresó de la escuela católica. Uno de los grandes desafíos será, por lo tanto, para algunas Conferencias Episcopales, redefinir con urgencia las relaciones con los laicos, en la perspectiva de un servicio del anuncio del Evangelio. Es urgente que los Obispos

redescubran como, entre las modalidades de la evangelización, un puesto importante es la formación religiosa de las nuevas generaciones, y la escuela es un instrumento precioso de este servicio.

h) El desafío de la formación religiosa de los jóvenes

En algunos países, los cursos de religión católica están amenazados, corren el riesgo de desaparecer del curso de estudios. Ya que tales cursos están bajo la competencia de los Obispos, urge recordar la importancia de no descuidar tal enseñanza, que sin duda alguna debe ser continuamente renovada.

El curso de religión presupone un profundo conocimiento de las reales exigencias de los jóvenes, porque será este conocimiento que representará la base sobre la cual construir el anuncio, si bien debe ser conocida y respetada la diferencia entre el “saber” y el “creer”.

Ya que en muchos países la población de las escuelas católicas está caracterizada por la multiplicidad de las culturas y las creencias, la formación religiosa en las escuelas tiene que partir de la conciencia del pluralismo existente y saber actualizarse constantemente. El panorama es muy diferente y las modalidades de presencia no pueden ser las mismas. En algunas realidades el curso de religión podrá constituir el espacio del primer anuncio; en otras situaciones, los educadores ofrecerán experiencias de interioridad, de oración, de preparación a los sacramentos para los estudiantes, y los invitarán a comprometerse en los movimientos juveniles o en un servicio social acompañado.

Ante las instancias internacionales que se ocupan cada vez más de temas religiosos, será importante que las Conferencias Episcopales sepan formular sus propuestas de cursos capaces de proporcionar un conocimiento y aprendizaje crítico de todas las religiones presentes en nuestra sociedad. Y que sepan distinguir con claridad la especificidad de los cursos de religión y aquellos de educación a la ciudadanía responsable. De lo contrario, ¿serán los gobiernos que harán sus propuestas, sin la contribución de la visión cristiana y católica en los currículos escolares, en vista de la formación del ciudadano libre, capaz de ser solidario, compasivo, responsable hacia la comprensión y los interrogantes humanos?

i) Los desafíos específicos para una sociedad multireligiosa y multicultural

El multiculturalismo y la multireligiosidad de los estudiantes que frecuentan las escuelas católicas, interpelan a todos los responsables del servicio educativo. Cuando la identidad de las escuelas se debilita, emergen numerosos problemas, relacionados a la incapacidad de interactuar con estos nuevos fenómenos. La respuesta no puede ser refugiarse en la indiferencia, tampoco adoptar un tipo de fundamentalismo cristiano, menos todavía declarar la escuela católica como una escuela de valores ‘genéricos’.

Uno de los desafíos más importantes, será pues, favorecer en los enseñantes una gran apertura cultural y, al mismo tiempo, una similar disponibilidad al testimonio, para que sepan trabajar conscientes y atentos del contexto que caracteriza la escuela y, sin tibiezas ni integrista, enseñar lo que saben y testimoniar lo que creen. Para que sepan interpretar así su profesión, es importante que sean formados al diálogo entre fe y cultura y al diálogo interreligioso. No podría existir un verdadero diálogo si los mismos profesores no son formados y acompañados en la profundización de su fe, de sus convicciones personales.

Una oportunidad que no hay que subestimar, para los alumnos que aprenden en contextos tan pluralistas, es la de promover la colaboración de los estudiantes de distintas convicciones religiosas, en iniciativas de servicio social. ¿No sería deseable, al menos como condición mínima, que todas las escuelas católicas propusieran a sus jóvenes estudiantes, la experiencia de un servicio social, acompañado por sus profesores o eventualmente por sus padres?

j) El desafío de la formación permanente de los enseñantes

En un contexto cultural de este tipo, la formación de los enseñantes es determinante y solicita rigor y profundización, sin los cuales la enseñanza sería considerada poco creíble, poco confiable y por lo tanto innecesaria. Tal formación es urgente, si queremos poder contar, en un futuro, con enseñantes comprometidos y preocupados por la identidad evangélica del Proyecto Educativo y de su realización. En efecto, no es deseable que en las escuelas católicas exista “una doble población” de enseñantes; se necesita, en cambio, que trabaje un cuerpo docente homogéneo, disponible a aceptar y a compartir una definida identidad evangélica y un coherente estilo de vida.

k) Los lugares y los recursos de esta formación

¿Quién puede garantizar este tipo de formación? ¿Se pueden localizar algunos lugares dedicados a esta tarea? ¿Dónde podemos encontrar formadores para este tipo de enseñantes?

Presentamos algunas posibles sugerencias:

- la estructura nacional y su oficina nacional.
- la estructura diocesana: los vicarios o los directorios diocesanos para la enseñanza en colaboración o en asociación con institutos de formación. Se debería reflexionar sobre la posibilidad de agrupar en una única estructura diocesana la formación de los laicos con cargos eclesiales y la formación de los enseñantes de religión. Si bien esta elección responde a una política de fortalecimiento de la identidad, pero deja abierto un interrogante no simple: ¿cómo adaptar una formación de este tipo a las exigencias presentes en el contexto de aprendizaje escolar? No se debe olvidar que los enseñantes tienen una específica dimensión profesional, con características peculiares que la formación debería tener en cuenta;
- las congregaciones religiosas.
- las universidades o los institutos católicos.
- las parroquias, los decanatos o los monasterios como centros para retiros y acompañamiento espiritual de los educadores.
- los network, la formación a distancia.

l) Algunos desafíos de orden jurídico

Existe una fuerte tendencia por parte de algunos gobiernos a marginar la escuela católica a través de una serie de reglas y leyes que a veces pisotean la libertad pedagógica de las escuelas católicas. En algunos casos los gobiernos esconden su adversidad con el hecho que cuentan con recursos insuficientes. En estas situaciones la existencia de las escuelas católicas no está garantizada.

Otra amenaza, que podría emerger nuevamente, se refiere a las reglas de la no discriminación. Bajo la cobertura de una discutible 'laicidad' se esconde la aversión hacia una educación explícitamente orientada a los valores religiosos, que debe ser reconducida a la esfera de la 'vida privada'.

2. Los desafíos de la educación superior católica

¿Los desafíos relativos a la educación superior católica, la educación universitaria, son completamente diferentes de aquellos encontrados en la escuela católica, en los distintos niveles primarios y secundarios? En la mayor parte coinciden con los desafíos mencionados anteriormente. También para las universidades, en efecto, se debe reconocer que las cuestiones fundamentales que debe confrontar hoy el mundo de la educación están principalmente vinculadas, en un modo o en otro, a los nuevos contextos culturales, hasta sociológicos, en las que viven nuestras sociedades y de donde provienen los estudiantes que son acogidos en los distintos ambientes de la enseñanza católica.

Existen diversidades sistémicas y estructurales que se refieren a las diferencias entre las instituciones de la educación superior en términos de dimensiones, fundamentos históricos y legislativos, así como en términos de distintas modalidades de *governance* (gestión de gobierno). Hay, también, diversidades programáticas y de procedimiento, en los niveles formativos, en la investigación y en las modalidades que se desarrollan las actividades. Hay, por fin, diversidad de status y prestigio asociado a cada institución, como también diversidad en la tipología de estudiantes y personal académico.

Los procesos de diferenciación deben ser vistos como respuesta a los cambios y a los desafíos que han interesado los sistemas de instrucción superior en los últimos treinta años. En tal período se pasó de una universidad de élite a una de “acceso generalizado”, y aumentó fuertemente el pedido que la universidad responda a la exigencia social y sea factor de desarrollo económico. Por todos lados, el desafío que deriva de estas tendencias pone problemas comunes, es decir: ¿cómo conciliar estos cambios que conciernen el rol de la universidad con los valores que han caracterizado la tradición universitaria? ¿Cómo reafirmar la centralidad de la investigación científica y la formación del capital humano a elevada cualificación, teniendo presente que para responder a la exigencia social las universidades tienen que convertirse en lugar no sólo de elaboración sino también de circulación del conocimiento, instrumentos de crecimiento económico y no sólo cultural y civil?

La respuesta de los gobiernos a tales cuestiones fue diferenciar los sistemas a nivel de currículo y títulos académicos o bien, creando nuevas funciones dentro de las instituciones, como también articulando los sistemas de instrucción superior en función de las exigencias cada vez más complejas del mercado del trabajo.

Ante de estos procesos de cambio todavía en marcha, es natural la reconsideración de los objetivos y de las funciones de las mismas universidades, quienes junto a las funciones puramente científicas, de investigación y de didáctica ven al lado también la función de servicio al territorio, convirtiéndose en un punto de referencia o un tipo de agencia de análisis que apoya a los toman las decisiones socio-político-económicas.

Estos cambios hacen necesario redefinir la idea de universidad. También la educación superior católica no puede eximirse de este esfuerzo y en tal contexto, está llamada a precisar mejor la propia identidad y las propias tareas específicas, académicas y científicas.

a) Internacionalización de los estudios universitarios

En los años recientes se fue acentuando cada vez más la dimensión internacional de la instrucción superior, con acuerdos entre países o universidades, respaldada por instrumentos y programas creados por los organismos internacionales a nivel de los distintos continentes o a nivel mundial. Las experiencias realizadas en este campo están caracterizadas por diferentes aspectos, como: una más amplia oferta formativa, el creciente número de estudiantes procedentes de otros países, la innovación de las metodologías didácticas, de los procedimientos de gestión de los procesos formativos y de la investigación. Los cursos de licenciatura conjuntos entre distintas universidades son un eficaz instrumento de internacionalización ya que permiten el intercambio de ideas y experiencias, favorece el encuentro de personas (estudiantes, docentes, investigadores, personal administrativo) procedentes de culturas y tradiciones diferentes, permiten desarrollar las experiencias aplicadas de universidades con diferentes misiones, visiones y perfiles. Éste es un fenómeno nuevo en aumento que pone a las instituciones no pocos interrogantes con respecto a la acogida, los métodos de enseñanza, el aprendizaje y la investigación.

b) La utilización de los recursos online en los estudios universitarios

En la sociedad contemporánea se hace una utilización intensa y omnipresente de las aplicaciones de red en la gestión personal del conocimiento. En los últimos años el tema de la competencia digital, en sus diferentes aspectos, fue objeto de atención creciente. En varios documentos y comunicaciones, los organismos internacionales han subrayado la relevancia de esta competencia en el ámbito del *Lifelong*

Learning (formación permanente) y de la participación a la llamada “sociedad de la información”. ¿Pero qué quiere decir ser una persona culta o, simplemente, instruida en el siglo XXI? La cuestión va más allá del preparar al futuro a los jóvenes del mañana para trabajos y desafíos que todavía no existen, sino que concierne el ser ciudadanos conscientes, independientemente del haber nacido o vivido digitales, y plenamente autónomos en el acceso y empleo de los recursos, contenidos, relaciones, instrumentos y potencialidad de la sociedad digital. En esta perspectiva, asumen notable relieve las competencias necesarias para gestionar y enriquecer el propio conocimiento de manera autónoma utilizando recursos online y offline. Este conjunto de competencias, designado con la locución *Personal Knowledge Management*, asociado a los conceptos de aprendizaje personal y/o de red de aprendizaje personal, debería ayudar a cada persona a poder seleccionar y evaluar autónomamente las propias fuentes de información, a buscar datos online, a saberlos archivar, reelaborar, transmitir y compartir.

Junto a estas competencias son necesarias otras, como por ejemplo: la *connectedness* (sentido de red), que implica no sólo aspectos tecnológicos, sino también habilidades comunicativas, relacionales y de gestión de la propia identidad en un contexto de comunicación global; la *critical ability* o bien el acercamiento crítico a la red, que se refiere a la habilidad de saber usar el network como base de recursos, finalizándolas al contexto del utilizo; la creatividad o bien el desarrollo de aptitudes *creativity* para el *Lifelong Learning* para poder beneficiarse con las experiencias formativas que entrecruzan momentos de aprendizaje formal con situaciones de aprendizaje informal.

c) Universidad, empresa y mundo del trabajo

Uno de los problemas fundamentales de hoy es la falta de trabajo. ¿Cuáles oportunidades puede ofrecer el mundo de la universidad a un futuro empresarial y al trabajo? Es necesario crear ocasiones que permitan encontrarse el mundo de las empresas, el de las distintas profesiones y el universitario, ofreciendo pistas de reflexión y oportunidades para los jóvenes que desean confrontarse con los distintos sistemas del ‘start up’, para experimentar las propias ideas y capacidades. Los estudiantes universitarios necesitan conocer con tiempo las distintas posibilidades en el mundo del trabajo, participando en proyectos y concursos, y teniendo acceso a becas de especialización. En tal perspectiva son de capital importancia las actividades de orientación en las escuelas secundarias superiores y el acompañamiento en el período de los estudios universitarios.

Frente a los problemas del trabajo, de la desocupación y de la preparación de los futuros líderes de quienes también la educación superior tiene que hacerse cargo, es necesario recordar que la universidad, como dice la *Ex corde Ecclesiae*, tiene la misión fundamental de ponerse con confianza al servicio “de la verdad mediante la investigación, la conservación y la comunicación del saber para el bien de la sociedad” (n. 30). La universidad católica contribuye a esta misión con su finalidad de ministerio de esperanza al servicio de los demás, formando personas dotadas de sentido de justicia y profunda preocupación por el bien común, educando a tener particular atención por los pobres, los oprimidos y tratando de enseñar a los estudiantes a ser ciudadanos globales responsables y activos.

d) La calidad de las instituciones académicas

Uno de los objetivos donde se concentró la atención a nivel internacional, en los distintos países y en las mismas instituciones, es garantizar la calidad de los propios sistemas académicos, localizando precisos criterios e instrumentos de evaluación para valorizar la responsabilidad y la transparencia de cada institución. Se trata de un objetivo plenamente acogido y compartido por todos, por el cual en muchos casos se establecen acuerdos entre realidades especializadas, a nivel nacional e internacional, para localizar y compartir indicadores de medición que no se limiten a evaluar datos externos estadístico y procedimientos, sino que consideren también la finalidad y los contenidos de la educación superior, encuadrándolos en un horizonte de valores. Promover la calidad de un centro académico católico significa evidenciar el valor de las actividades desarrolladas, consolidar sus aspectos positivos y, donde sea necesario, mejorar aquellos carentes. Esta actividad de monitoreo y evaluación hoy es indispensable y desarrolla dos funciones fundamentales: ante todo una función pública, es decir hacer confiable y transparente el sistema de estudios, favoreciendo su conocimiento y una sana emulación entre distintas sedes de enseñanza; en segundo lugar, una función interior, dirigida a ayudar a los actores del sistema a alcanzar los objetivos institucionales y a reflexionar sobre el resultado de su actividad para mejorarla y desarrollarla.

e) La *governance*

Las transformaciones ilustradas también conciernen la universidad católica como *institución* y su *governance*. Ella en cuanto realidad “imparcial” (es decir, no

sometida a lógicas apartes) y no vinculada a la “soberanía popular” (ya que quien gobierna la universidad no es un representante del pueblo) puede ser vista bajo distintos aspectos, como: las condiciones de acceso a los estudiantes, las fuentes y los mecanismos de financiación, el grado de autonomía, su rol en la sociedad moderna y la impostación de gobierno en cuanto institución académica.

¿En qué consiste la autonomía de las universidades? En muchos países el Estado tiene un peso relevante frente al cual las instituciones necesitan poder actuar con libertad para alcanzar sus objetivos académicos, sin ser condicionadas por la intervención financiera público (que según los distintos países puede ser una cobertura total o prevalente). Hoy los Estados, justamente porque financian las instituciones universitarias, están presentes en ellas ejerciendo un “control a distancia”, definiendo objetivos, instrumentos de evaluación e implicando de modo más consistente a las mismas universidades en la responsabilidad y sostenibilidad financiera.

Mientras se subraya la autonomía, las universidades están cada vez más solicitadas a satisfacer las exigencias del territorio de referencia, ofreciendo cursos de estudio, según la lógica del *lifelong learning*, a favorecer el progreso económico-social, a estar al servicio de la comunidad para respaldar los *decision-maker* públicos y privados. Esta creciente heterogeneidad de funciones que la universidad está desarrollando bajo la presión social, condujo a muchos países a prever distintos modelos organizativos de estudios superiores caracterizados, por un lado, de mayor autonomía y libertad académica y por el otro, por el incremento de responsabilidad hacia el Estado y hacia los *stakeholder* en general.

f) El desafío del cambio y la identidad católica de la universidad

La educación tiene que encaminar al estudiante a encontrar la realidad, a insertarse con conciencia y responsabilidad en el mundo y, para que ésta sea posible, la adquisición del saber siempre es necesaria. Sin embargo, más que la información y el conocimiento, la *transformación* de la persona es el verdadero resultado esperado. En este sentido, la motivación no es sólo una condición preliminar, ella se construye, es un resultado.

La instrucción superior católica se propone formar hombres y mujeres capaces de pensamiento crítico, dotados de elevada profesionalidad, pero también de una humanidad rica y orientada a poner la propia competencia al servicio del bien común. “Si es necesario, la Universidad Católica deberá tener la valentía de expresar verdades incómodas, verdades que no halagan a la opinión pública, pero que son también

necesarias para salvaguardar el bien auténtico de la sociedad” (*Ex corde Ecclesiae*, n. 32). Investigación, enseñanza y distintas formas de servicios conformes a su misión cultural son las dimensiones fundamentales hacia las cuales dirigir la formación universitaria, dimensiones que tienen que dialogar entre ellas. La contribución de la educación católica alimenta el doble crecimiento, en ciencia y en humanidad. En una universidad católica la inspiración cristiana impregna la misma vida de la comunidad universitaria, alimenta el compromiso por la investigación, dándole una dirección a su sentido y sostiene la tarea de la formación de los jóvenes, a quienes se les puede ofrecer un horizonte más amplio y significativo de aquel constituido por las legítimas expectativas profesionales.

Los docentes de las universidades católicas están llamados a ofrecer una original contribución para superar la fragmentación de los saberes disciplinares, favoreciendo el diálogo entre estos distintos puntos de vista especializados, buscando una reconstitución unitaria del saber, siempre aproximativa y en devenir, pero orientada por la conciencia del sentido unitario de las cosas. En este diálogo la teología ofrece una aportación esencial.

Conclusión

Hoy existe una particular atención por verificar los resultados de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Los estudios internacionales elaboran clasificaciones, comparan los países. La opinión pública es sensible a estos mensajes. La transparencia de los resultados, la costumbre de dar cuentas a la sociedad, el empuje a la mejoría de los estándares alcanzados son aspectos que denotan la tendencia hacia el aumento de la calidad de la oferta formativa. Sin embargo es importante no perder de vista un aspecto fundamental de la educación, dado por el respeto de los tiempos de las personas y por la conciencia que los verdaderos cambios solicitan tiempos no breves. La educación vive la metáfora del buen sembrador que se preocupa por sembrar, no siempre con la posibilidad de ver los resultados de su obrar. Educar es actuar con esperanza y con confianza. La acción educativa y la enseñanza tienen que preocuparse por mejorarse continuamente y verificar la eficacia de los instrumentos, pero con la conciencia de no poder ver ni constatar todos los resultados deseados.

La formación de una persona se desarrolla en un proceso realizado durante años, por muchos educadores, comenzando por los padres. La experiencia escolar se sitúa en continuidad con un proceso de crecimiento ya encaminado, que puede ser positivo y rico, pero también problemático o limitante, y que en todo caso debe ser

considerado. La educación católica se coloca en un momento de la historia personal, y es más eficaz cuanto más sabe conectarse con esta historia, sabe construir alianzas, compartir responsabilidad, construir comunidades que educan. Al interior de una dimensión de colaboración educativa, la enseñanza no es sólo un proceso de transmisión de conocimientos o adiestramiento sino una guía al descubrimiento de los propios talentos, al desarrollo de la competencia profesional, a la asunción de importantes responsabilidades ya sean intelectuales, sociales que políticas en la comunidad. Aún más, enseñar es acompañar a los jóvenes en la búsqueda de la verdad, de la belleza, de lo que es justo y bueno. La eficacia de la acción colectiva del personal docente y no docente está dada por tener una visión de valores compartidos y ser una comunidad que **aprende**, no sólo que **enseña**.

Los desafíos para la escuela y la universidad católica del futuro son inmensos. Sin embargo, las palabras del Papa Francisco son de gran ánimo para renovar la pasión educativa: “No os desalentéis ante las dificultades que presenta el desafío educativo. Educar no es una profesión, sino una actitud, un modo de ser; para educar es necesario salir de uno mismo y estar en medio de los jóvenes, acompañarles en las etapas de su crecimiento poniéndose a su lado. Donadles esperanza, optimismo para su camino por el mundo. Enseñad a ver la belleza y la bondad de la creación y del hombre, que conserva siempre la impronta del Creador. Pero sobre todo sed testigos con vuestra vida de aquello que transmitís. Un educador [...] con sus palabras transmite conocimientos, valores, pero será incisivo en los muchachos si acompaña las palabras con su testimonio, con su coherencia de vida. Sin coherencia no es posible educar. Todos sois educadores, en este campo no se delega. Entonces, es esencial, y se ha de favorecer y alimentar, la colaboración con espíritu de unidad y de comunidad entre los diversos componentes educativos. El colegio puede y debe ser catalizador, lugar de encuentro y de convergencia de toda la comunidad educativa con el único objetivo de formar, ayudar a crecer como personas maduras, sencillas, competentes y honestas, que sepan amar con fidelidad, que sepan vivir la vida como respuesta a la vocación de Dios y la futura profesión como servicio a la sociedad”⁸.

⁸ Francisco, Discurso a los estudiantes de las escuelas de los jesuitas de Italia y Albania (7 de junio de 2013).

Cuestionario

El siguiente cuestionario sirve como guía para la reflexión y ofrece sugerencias. Puede ser utilizado con una cierta libertad.

1. Identidad y misión

- ¿En qué modo en vuestra Nación la escuela y las universidades católicas son coherentes con su naturaleza y su finalidad?
- ¿Cuáles son los aspectos que califican mayormente la oferta que la escuela y la universidad católica ofrecen a los estudiantes y a sus familias?
- ¿Se puede decir que la escuela y las universidades católicas están preocupadas por la evangelización y no sólo por dar un servicio de cualidad, superior al que ofrece otras instituciones?, ¿en qué modo la pastoral local o nacional integra orgánicamente el mundo escolar y universitario?
- ¿Qué lugar tiene la enseñanza de la religión católica en las escuelas católicas y en aquellas no católicas?
- ¿Se promueve en las escuelas y en las universidades católicas el diálogo interreligioso e intercultural?

2. Sujetos

- ¿Está previsto un camino de acompañamiento en la fe para los docentes, estudiantes, familias de los estudiantes que frecuentan la escuela y la universidad católica?
- ¿Está favorecida la participación de los estudiantes en la vida de la institución educativa?
- ¿Está favorecida la participación de las familias?
- ¿Cuáles son las expectativas de los jóvenes que se inscriben en las escuelas superiores y en las universidades y en qué modo la propuesta educativa sabe dialogar con esas expectativas?
- ¿Existe atención en relación con los estudiantes que tienen una situación económica difícil?
- ¿Existe atención en relación con los estudiantes que tienen dificultad para aprender o con situaciones especiales de habilidad?
- ¿Son promovidas las iniciativas para los ex alumnos?
- ¿Las congregaciones religiosas con el carisma educativo cómo han actualizado su presencia en las escuelas y en las universidades?, ¿cuáles dificultades y cuáles resultados positivos han obtenido?
- ¿Cómo se promueve la misión compartida de las personas consagradas y de los fieles laicos en las escuelas y en las universidades católicas?

3. Formación

- ¿Cómo se produce el reclutamiento del personal, sobre todo del personal docente y los directivos?
- ¿Cómo se ha diseñado y garantizado la formación continua, profesional y cristiana del personal directivo, docente y no docente?
- ¿Existe una atención formativa hacia aquellos que trabajan en las escuelas y en las universidades no católicas?
- ¿La atención formativa incluye también a los genitores?
- ¿Existe atención para que se produzca la cooperación entre las escuelas y las universidades católicas?

4. Desafíos y prospectivas

- El *instumentum laboris* enumera varios desafíos que tiene la educación católica y hacia los cuales se debe enfrentar, ¿cuáles son aquellos desafíos más incisivos y exigentes en vuestro contexto?
- ¿Cómo se colocan las escuelas y las universidades católicas ante estos desafíos?
- ¿Cuáles son, en síntesis, los aspectos más positivos de la experiencia de las escuelas y las universidades católicas en vuestra Nación?
- ¿Cuáles, en cambio, las mayores críticas?
- ¿Cuáles son las líneas estratégicas y operativas ya prospectadas y cuáles se otean para el futuro?

Congregación para la Educación Católica
(de los Institutos de Estudios)
Educación al humanismo solidario
Para construir una “civilización del amor”
50 años después de la *Populorum progressio*
Lineamenta

Introducción

1. Hace cincuenta años, con la encíclica *Populorum progressio*, la Iglesia anunciaba a los hombres y a las mujeres de buena voluntad el carácter mundial que la cuestión social había asumido¹. Dicho anuncio no se limitaba a sugerir una mirada más amplia, capaz de abarcar porciones cada vez más grandes de humanidad, sino que ofrecía un nuevo modelo ético-social. En ella se debía trabajar por la paz, la justicia y la solidaridad, con una visión que supiera comprender el horizonte mundial de las opciones sociales. Los presupuestos de esta nueva visión ética surgieron unos años antes, en el Concilio Vaticano II, con la formulación del principio de interdependencia planetaria y del destino común de todos los pueblos de la Tierra². En los años sucesivos, la validez explicativa de tales principios encontró numerosas confirmaciones. El hombre contemporáneo experimentó en muchas ocasiones que lo que ocurre en una parte del mundo puede afectar a otras, y que nadie puede *–a priori–* sentirse seguro en un mundo donde existe sufrimiento o miseria. Si en aquel momento se intuía la necesidad de ocuparse del bien de los demás como si fuera el propio, hoy tal recomendación asume una clara prioridad en la agenda política de los sistemas civiles³.

¹ Pablo VI, Carta encíclica *Populorum progressio* (26 de marzo de 1967), 3.

² Concilio Ecuménico Vaticano II, Constitución pastoral *Gaudium et spes* sobre la Iglesia en el mundo contemporáneo (28 de octubre de 1965), 4-5.

³ Pontificio Consejo Justicia y Paz, *Compendio de la doctrina social de la Iglesia* (2004), 167.

2. La *Populorum progressio*, en este sentido, puede ser considerada como el documento programático de la misión de la Iglesia en la era de la globalización⁴. La sabiduría que emana de sus enseñanzas continúa a guiar aún hoy el pensamiento y la acción de quienes quieren construir la civilización del “humanismo pleno”⁵ ofreciendo –en el cauce del principio de subsidiariedad– “modelos practicables de integración social” surgidos del ventajoso encuentro entre “la dimensión individual y la comunitaria”⁶. Esta integración expresa los objetivos de la “Iglesia en salida”, que “acorta las distancias, se rebaja hasta la humillación si fuera necesario [...], acompaña la humanidad en todos sus procesos, por duros o prolongados que sean”⁷[7]. Los contenidos de este humanismo solidario tienen necesidad de ser vividos y testimoniados, formulados y transmitidos⁸ en un mundo marcado por múltiples diferencias culturales, atravesado por heterogéneas visiones del bien y de la vida y caracterizado por la convivencia de diferentes creencias. Para hacer posible este proceso –como afirma Papa Francisco en la encíclica *Laudato si'*– “es necesario tener presente que los modelos de pensamiento influyen realmente sobre los comportamientos. La educación será ineficaz y sus esfuerzos serán estériles si no se preocupa además por difundir un nuevo modelo respecto al ser humano, a la vida, a la sociedad y a las relaciones con la naturaleza”⁹.

⁴ También por ello, la *Populorum progressio* a menudo fue comparada, por el alcance de su discurso social, con la *Rerum novarum* de León XIII: cf. Juan Pablo II, Carta encíclica *Sollicitudo rei socialis* (30 de diciembre de 1987), 2-3; Benedicto XVI, Carta encíclica *Caritas in veritate* (29 de junio de 2009), 8.

⁵ *Populorum progressio*, 42.

⁶ Cf. Papa Francisco, *Discurso a los Participantes al Congreso promovido por el Dicasterio para el Servicio al Desarrollo Humano Integral en el 50º aniversario de la “Populorum Progressio”*, 4 de abril de 2017.

⁷ Papa Francisco, Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium* (24 noviembre 2013), 24.

⁸ “El amor en la verdad –*Caritas in veritate*– “es un gran desafío para la Iglesia en un mundo en progresivo y penetrante globalización. El riesgo de nuestro tiempo es que la interdependencia de hecho entre los hombres y los pueblos no corresponda la interacción ética de las conciencias y de las inteligencias, de la cual pueda emerger como resultado un desarrollo verdaderamente humano.” Benedicto XVI, Carta encíclica *Caritas in veritate* (29 junio 2009), 9.

⁹ Papa Francisco, Carta encíclica sobre el cuidado de la casa común *Laudato si'* (24 de mayo de 2015), 215.

Con el presente documento la Congregación para la Educación Católica entiende proponer las líneas principales de una educación al humanismo solidario.

1. Escenarios actuales

3. El mundo contemporáneo, multifacético y en constante transformación, atraviesa múltiples crisis. Estas son de distintas naturalezas: crisis económicas, financieras, laborales; crisis políticas, democráticas, de participación; crisis ambientales y naturales; crisis demográficas y migratorias, etc. Los fenómenos producidos por dichas crisis revelan cotidianamente su carácter dramático. La paz está constantemente amenazada y, junto a las guerras tradicionales que combaten los ejércitos regulares, se difunde la inseguridad generada por el terrorismo internacional, bajo cuyos golpes se producen sentimientos de recíproca desconfianza y odio, favoreciendo el desarrollo de sentimientos populistas, demagógicos, corriendo el riesgo de agravar los problemas y fomentando la radicalización del enfrentamiento entre culturas diferentes. Guerras, conflictos y terrorismo son a veces la causa, a veces el efecto, de las inequidades económicas y de la injusta distribución de los bienes de la creación.

4. Estas inequidades generan pobreza, desempleo y explotación. Las estadísticas de las organizaciones internacionales muestran las connotaciones de la emergencia humanitaria en acto, que se refiere también al futuro, si medimos los efectos del subdesarrollo y de las migraciones en las jóvenes generaciones. Tampoco se encuentran exentas de tales peligros las sociedades industrializadas, donde aumentaron las áreas de marginalidad¹⁰. De particular importancia es el complejo fenómeno de las migraciones, extendido en todo el planeta, a partir del cual se generan encuentros y enfrentamientos de civilizaciones, acogidas solidarias y populismos intolerantes e intransigentes. Nos encontramos ante un proceso oportunamente definido como un cambio epocal¹¹. Este pone en evidencia un humanismo decadente, a menudo fundado sobre el paradigma de la indiferencia.

¹⁰ Cf. UNICEF, *Informe de la condición de la infancia en el mundo 2016*, UNICEF, Florencia 2016; UNICEF, *Hijos de la recesión. EL impacto de la crisis económica en el bienestar de los niños en los países ricos*, UNICEF-Office of Research Innocenti, Florencia 2014.

¹¹ Cf. International Organization for Migration, *World Migration Report 2015 – Migrants and Cities: New Partnerships to Manage Mobility*, IOM, Ginebra 2015.

5. La lista de problemas podría ser más larga, pero no debemos olvidarnos de las oportunidades positivas que presenta el mundo actual. La globalización de las relaciones es también la globalización de la solidaridad. Hemos tenido muchos ejemplos en ocasión de las grandes tragedias humanitarias causadas por la guerra o por desastres naturales: cadenas de solidaridad, iniciativas asistenciales y caritativas donde han participado ciudadanos de todas partes del mundo. Del mismo modo, en los últimos años han surgido iniciativas sociales, movimientos y asociaciones, a favor de una globalización más equitativa cuidadosa de las necesidades de los pueblos con dificultades económicas. Quienes instauran muchas de estas iniciativas –y participan en ellas– son frecuentemente ciudadanos de las naciones más ricas que, pudiendo disfrutar de los beneficios de las desigualdades, luchan a menudo por los principios de justicia social con gratitud y determinación.

6. Es paradójico que el hombre contemporáneo haya alcanzado metas importantes en el conocimiento de las fuerzas de la naturaleza, de la ciencia y de la técnica pero, al mismo tiempo, carezca de una programación para una convivencia pública adecuada, que haga posible una existencia aceptable y digna para cada uno y para todos. Lo que tal vez falta aun es un desarrollo conjunto de las oportunidades civiles con un plan educativo que pueda transmitir las razones de la cooperación en un mundo solidario. La cuestión social, como dijo Benedicto XVI, es ahora una cuestión antropológica¹², que implica una función educativa que no puede ser postergada. Por esta razón, es necesario

“un nuevo impulso del pensamiento para comprender mejor lo que implica ser una familia; la interacción entre los pueblos del planeta nos urge a dar ese impulso, para que la integración se desarrolle bajo el signo de la solidaridad en vez del de la marginación”¹³.

¹² Benedicto XVI, Carta encíclica *Caritas in veritate* (29 de junio de 2009), 75.

¹³ *Ibíd.*, 53.

2. Humanizar la educación

7. “Experta en humanidad”, como subrayó hace cincuenta años la *Populorum progressio*¹⁴, la Iglesia tiene ya sea la misión que la experiencia para indicar itinerarios educativos idóneos a los desafíos actuales. Su visión educativa está al servicio de la realización de los objetivos más altos de la humanidad. Dichos objetivos fueron evidenciados con visión de futuro en la Declaración conciliar *Gravissimum educationis*: el desarrollo armonioso de las capacidades físicas, morales e intelectuales, finalizadas a la gradual maduración del sentido de responsabilidad; la conquista de la verdadera libertad; la positiva y prudente educación sexual¹⁵. Desde esta perspectiva, se intuía que la educación debía estar al servicio de un nuevo humanismo, donde la persona social se encuentra dispuesta a dialogar y a trabajar para la realización del bien común¹⁶.

8. Las necesidades indicadas en la *Gravissimum educationis* siguen siendo actuales. A pesar que las concepciones antropológicas basadas en el materialismo, el idealismo, el individualismo y el colectivismo, viven una fase de decadencia, todavía ejercen una cierta influencia cultural. A menudo ellas entienden la educación como un proceso de adiestramiento del individuo a la vida pública, en la que actúan las diferentes corrientes ideológicas, que compiten entre sí por la hegemonía cultural. En este contexto, la formación de la persona responde a otras exigencias: la afirmación de la cultura del consumo, de la ideología del conflicto, del pensamiento relativista, etc. Es necesario, por lo tanto, humanizar la educación; es decir, transformarla en un proceso en el cual cada persona pueda desarrollar sus actitudes profundas, su vocación y contribuir así a la vocación de la propia comunidad. “Humanizar la educación”¹⁷ significa poner a la persona al centro de la educación, en un marco de relaciones que constituyen una comunidad viva, interdependiente, unida a un destino común. De este modo se cualifica el humanismo solidario.

¹⁴ *Populorum progressio*, 13; Cf. Pablo VI, *Discurso en las Naciones Unidas*, 4 de octubre de 1965.

¹⁵ Cf. Concilio Ecueménico Vaticano II, Declaración sobre la Educación Cristiana *Gravissimum educationis* (28 de octubre de 1965), 1 B.

¹⁶ *Ibíd.*, 1.

¹⁷ Papa Francisco, *Discurso a los participantes a la Asamblea plenaria de la Congregación para la Educación Católica*, 9 de febrero de 2017

9. Humanizar la educación significa, también, reconocer que es necesario actualizar el pacto educativo entre las generaciones. De manera constante, la Iglesia afirma que “la buena educación de la familia es la columna vertebral del humanismo”¹⁸ y desde allí se propagan los significados de una educación al servicio de todo el cuerpo social, basada en la confianza mutua y en la reciprocidad de los deberes¹⁹. Por estas razones, las instituciones escolares y académicas que deseen poner a la persona al centro de su misión son llamadas a respetar la familia como primera sociedad natural, y a ponerse a su lado, con una concepción correcta de subsidiariedad.

10. Una educación humanizada, por lo tanto, no se limita a ofrecer un servicio formativo, sino que se ocupa de los resultados del mismo en el contexto general de las aptitudes personales, morales y sociales de los participantes en el proceso educativo. No solicita simplemente al docente enseñar y a los estudiantes aprender, más bien impulsa a todos a vivir, estudiar y actuar en relación a las razones del humanismo solidario. No programa espacios de división y contraposición, al contrario, ofrece lugares de encuentro y de confrontación para crear proyectos educativos válidos. Se trata de una educación –al mismo tiempo– sólida y abierta, que rompe los muros de la exclusividad, promoviendo la riqueza y la diversidad de los talentos individuales y extendiendo el perímetro de la propia aula en cada sector de la experiencia social, donde la educación puede generar solidaridad, comunión y conduce a compartir²⁰.

3. Cultura del diálogo

11. La vocación a la solidaridad llama a las personas del siglo XXI a afrontar los desafíos de la convivencia multicultural. En las sociedades globales conviven cotidianamente ciudadanos de tradiciones, culturas, religiones y visiones del mundo diferentes, y a menudo se producen incomprensiones y conflictos. En tales circunstancias, las religiones frecuentemente son consideradas como estructuras de principios y de valores monolíticos, inflexibles, incapaces de conducir la

¹⁸ Ver Papa Francisco, *Catequesis del 20 de mayo de 2015 sobre la familia y la educación*.

¹⁹ *Ibíd.*

²⁰ Papa Francisco, *Discurso a los participantes al Congreso mundial “Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva” promovido por la Congregación para la Educación Católica*, Roma, 21 de noviembre de 2015.

humanidad hacia la sociedad global. La Iglesia Católica, al contrario, “no rechaza nada que sea verdadero y santo en estas religiones” y es su deber “anunciar la cruz de Cristo como signo del amor universal de Dios y como fuente de toda gracia”²¹. Está también convencida que, en realidad, las dificultades son a menudo el resultado de una falta de educación al humanismo solidario, basada en la formación a la cultura del diálogo.

12. La cultura del diálogo no recomienda el simple hablar para conocerse, con el fin de amortiguar el efecto rechazante del encuentro entre ciudadanos de diferentes culturas. El diálogo auténtico se lleva a cabo en un marco ético de requisitos y actitudes formativas como así también de objetivos sociales. Los requisitos éticos para dialogar son la libertad y la igualdad: los participantes al diálogo deben ser libres de sus intereses contingentes y deben ser disponibles a reconocer la dignidad de todos los interlocutores. Estas actitudes se sostienen por la coherencia con el propio específico universo de valores. Esto se traduce en la intención general de hacer coincidir acción y declaración, en otras palabras, de relacionar los principios éticos anunciados (por ejemplo, paz, equidad, respeto, democracia...) con las elecciones sociales y civiles realizadas. Se trata de una “gramática del diálogo”, como lo indica el Papa Francisco, que logra “construir puentes [...] y encontrar respuestas a los desafíos de nuestro tiempo”²².

13. En el pluralismo ético y religioso, por lo tanto, las religiones pueden estar al servicio de la convivencia pública, y no obstaculizarla. A partir de sus valores positivos de amor, esperanza y salvación, en un contexto de relaciones performativas y coherentes, las religiones pueden contribuir significativamente a alcanzar objetivos sociales de paz y de justicia. En dicha perspectiva, la cultura del diálogo afirma una concepción propositiva de las relaciones civiles. En lugar de reducir la religiosidad a la esfera individual, privada y reservada, y obligar a los ciudadanos a vivir en el espacio público únicamente las normas éticas y jurídicas del estado, invierte los términos de la relación e invita a las creencias religiosas a profesar en público sus valores éticos positivos.

²¹ Concilio Ecu­mé­ni­co Va­ti­ca­no II, De­cla­ra­ción so­bre las re­la­cio­nes de la Igle­sia con las re­li­gio­nes no cris­tia­nas *Nostra aetate* (28 de oc­tu­bre de 1965), 2, 4.

²² Pa­pa Fran­ci­sco, *Dis­curso a los par­ti­ci­pan­tes a la Asam­blea ple­na­ria de la Con­gre­ga­ción pa­ra la Edu­ca­ción Ca­tó­lica*, 9 de fe­bre­ro de 2017.

14. La educación al humanismo solidario tiene la grandísima responsabilidad de proveer a la formación de ciudadanos que tengan una adecuada cultura del diálogo. Por otra parte, la dimensión intercultural frecuentemente se experimenta en las aulas escolares de todos los niveles, como también en las instituciones universitarias; por lo tanto es desde allí que se tiene que proceder para difundir la cultura del diálogo. El marco de valores en el cual vive, piensa y actúa el ciudadano que tiene una formación al diálogo está sostenido por principios relacionales (gratuidad, libertad, igualdad, coherencia, paz y bien común) que entran de modo positivo y categórico en los programas didácticos y formativos de las instituciones y agencias que trabajan por el humanismo solidario.

15. Es propio de la naturaleza de la educación la capacidad de construir las bases para un diálogo pacífico y permitir el encuentro entre las diferencias, con el objetivo principal de edificar un mundo mejor. Se trata, en primer lugar, de un proceso educativo donde la búsqueda de una convivencia pacífica y enriquecedora se ancla en un concepto más amplio de ser humano –en su caracterización psicológica, cultural y espiritual– más allá de cualquier forma de egocentrismo y de etnocentrismo, de acuerdo con una concepción de desarrollo integral y trascendente de la persona y de la sociedad²³.

4. Globalizar la esperanza

16. “El desarrollo es el nuevo nombre de la paz”, concluía la *Populorum progressio*²⁴. Dicha afirmación encontró apoyo y confirmación en las décadas sucesivas, y se clarificaron las direcciones del desarrollo sostenible desde el punto de vista económico, social y del medioambiente. Desarrollo y progreso, sin embargo, siguen siendo descripciones de procesos, no dicen mucho sobre los fines últimos del devenir histórico-social. Lejos de exaltar el mito del progreso inmanente de la razón y la libertad, la Iglesia Católica relaciona el desarrollo con el anuncio de la redención cristiana, que no es una indefinida ni futurible utopía, sino que es ya “sustancia de la realidad”, en el sentido que por ella “ya están presentes en nosotros las realidades que se esperan: el todo, la vida verdadera”²⁵.

²³ Cf. Congregación para la Educación Católica, *Educar al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*, Ciudad del Vaticano 2013, n. 45.

²⁴ *Populorum progressio*, 87.

²⁵ Benedicto XVI, Carta encíclica *Spe salvi* (30 de noviembre de 2007), 7.

17. Es necesario, por lo tanto, a través de la esperanza en la salvación, ser desde ya signos vivos de ella. ¿En el mundo globalizado, cómo puede difundirse el mensaje de salvación en Jesucristo? “No es la ciencia la que redime al hombre. El hombre es redimido por el amor”²⁶. La caridad cristiana propone gramáticas sociales universalizantes e inclusivas. Tal caridad informa las ciencias que, impregnadas con ella, acompañarán al hombre que busca sentido y verdad en la creación. La educación al humanismo solidario, por lo tanto, debe partir de la certeza del mensaje de esperanza contenido en la verdad de Jesucristo. Compete a ella, irradiar dicha esperanza, como mensaje transmitido por la razón y la vida activa, entre los pueblos de todo el mundo.

18. Globalizar la esperanza es la misión específica de la educación al humanismo solidario. Una misión que se cumple a través de la construcción de relaciones educativas y pedagógicas que enseñen el amor cristiano, que generen grupos basados en la solidaridad, donde el bien común está conectado virtuosamente al bien de cada uno de sus componentes, que transforme el contenido de las ciencias de acuerdo con la plena realización de la persona y de su pertenencia a la humanidad. Justamente la educación cristiana puede realizar esta tarea primaria, porque ella “es hacer nacer, es hacer crecer, se ubica en la dinámica de dar la vida. Y la vida que nace es la fuente desde donde brota más esperanza”²⁷.

19. Globalizar la esperanza también significa sostener las esperanzas de la globalización. Por una parte, en efecto, la globalización ha multiplicado las oportunidades de crecimiento y abrió las relaciones sociales a nuevas e inéditas posibilidades. Por otro lado, además de algunos beneficios, ella causó desigualdades, explotación e indujo de manera perversa a algunos pueblos a padecer una dramática exclusión de los circuitos de bienestar. Una globalización sin visión, sin esperanza, es decir sin un mensaje que sea al mismo tiempo anuncio y vida concreta, está destinada a producir conflictos, a generar sufrimientos y miserias.

²⁶ Ivi, 26.

²⁷ Papa Francisco, *Discurso a los participantes a la Asamblea plenaria de la Congregación para la Educación Católica*, 9 de febrero de 2017.

5. Hacia una verdadera inclusión

20. Para corresponder a su función propia, los proyectos formativos de la educación al humanismo solidario se dirigen hacia algunos objetivos fundamentales. Antes que nada, el objetivo principal es permitir a cada ciudadano que se sienta participante activo en la construcción del humanismo solidario. Los instrumentos utilizados deben favorecer el pluralismo, estableciendo espacios de diálogo finalizados a la representación de las instancias éticas y normativas. La educación al humanismo solidario debe tener una especial atención para que el aprendizaje de las ciencias corresponda a la conciencia de un universo ético donde la persona actúa. En particular, esta recta concepción del universo ético tiene que avanzar hacia la apertura de horizontes del bien común progresivamente más amplios, hasta llegar a toda la familia humana.

21. Este proceso inclusivo supera los límites de las personas que viven actualmente en la tierra. El progreso científico y tecnológico demostró en los últimos años, cómo las decisiones que se toman en el presente son capaces de influir en los estilos de vida y –en algunos casos– sobre la existencia de los ciudadanos de las futuras generaciones. “La noción de bien común incorpora también a las generaciones futuras”²⁸. El ciudadano de hoy, de hecho, debe ser solidario con sus contemporáneos donde quiera que se encuentren, pero también con los futuros ciudadanos del planeta. Ya que “el problema es que no disponemos todavía de la cultura necesaria para enfrentar esta crisis [...] y hace falta construir liderazgos que marquen caminos, buscando atender a las necesidades de las generaciones actuales incluyendo a todos, sin perjudicar a las generaciones futuras”²⁹ entonces la tarea específica que puede realizar la educación al humanismo solidario es contribuir a edificar una cultura basada en la ética intergeneracional.

22. Esto significa que la educación extiende el ámbito clásico del alcance de su acción. Si hasta ahora se consideraba la escuela como la institución que forma los ciudadanos del mañana, si las agencias formativas responsables de la educación permanente se ocupan de los ciudadanos del presente, a través de la educación al

²⁸ Papa Francisco, Carta encíclica sobre el cuidado de la casa común *Laudato si'* (24 de mayo de 2015), 159.

²⁹ *Ivi*, 53.

humanismo solidario se cuida la humanidad del futuro, la posteridad, con quienes se debe ser solidarios tomando decisiones responsables. Es aún más verdadero con respecto a la formación académica, porque es a través de ella que se proporciona las competencias necesarias para tomar las decisiones decisivas del equilibrio de los sistemas humano-sociales, naturales, ambientales, etc.³⁰. Los temas desarrollados en los cursos universitarios, en este sentido, deberían realizarse según un criterio decisivo para la evaluación de su calidad: la sostenibilidad con las exigencias de las generaciones futuras.

23. Para que sea una verdadera inclusión es necesario hacer un paso ulterior, es decir construir una relación de solidaridad con las generaciones que nos precedieron. Lamentablemente, la afirmación del paradigma tecnocrático, en algunos casos, redimensionó el saber histórico, científico y humanístico –con su patrimonio literario y artístico– mientras que una visión correcta de la historia y del espíritu con el cual nuestros antepasados han enfrentado y superado sus desafíos, puede ayudar al hombre en la compleja aventura de la contemporaneidad. Las sociedades humanas, las comunidades, los pueblos, las naciones son el fruto del pasaje de la historia donde se revela una identidad específica en continua elaboración. Comprender la relación fecunda entre el devenir histórico de una comunidad y su vocación al bien común y al cumplimiento del humanismo solidario implica la formación de una conciencia histórica, basada en la conciencia de la indisoluble unidad que lleva a los antepasados, a los contemporáneos y a la posteridad a superar los grados de parentesco para reconocerse todos igualmente hijos del Padre, y por lo tanto en una relación de solidaridad universal³¹.

6. Redes de cooperación

24. Así como la Encíclica *Populorum progressio* recomienda la elaboración de “programas concertados”³², hoy es evidente la necesidad de hacer converger las iniciativas educativas y de investigación hacia los fines del humanismo solidario, con la conciencia que “no deberían permanecer dispersos o aislados, y menos aún opuestos por razones de prestigio o poder”³³. Construir redes de cooperación,

³⁰ Cf. Juan Pablo II, Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae* (15 de agosto de 1990), 34..

³¹ *Populorum progressio*, 17.

³² *Ivi*, 50.

³³ *Ivi*.

desde el punto de vista educativo, escolar y académico, significa activar dinámicas incluyentes, en constante búsqueda de nuevas oportunidades para introducir en el propio circuito de enseñanza y aprendizaje sujetos distintos, especialmente aquellos que les resulta difícil aprovechar un plan una formación adecuado a sus necesidades. Recordando también, que la educación sigue siendo un recurso escaso en el mundo, considerando que existen sectores de la humanidad que sufre por la falta de instituciones idóneas al desarrollo, el primer esfuerzo de educación al humanismo solidario es la socialización de sí mismo a través de la organización de redes de cooperación.

25. Una educación al humanismo solidario desarrolla redes de cooperación en los distintos ámbitos donde se realiza la actividad educativa, particularmente en la educación académica. En primer lugar, solicita a los actores educativos que asuman una actitud que favorezca la colaboración. En particular, prefiere la colegialidad del cuerpo docente en la preparación de los programas formativos, y la cooperación entre los estudiantes en lo concerniente a las modalidades de aprendizaje y a los ambientes formativos. Aún más: como células del humanismo solidario, unidas por un pacto educativo y por una ética intergeneracional, la solidaridad entre quien enseña y quien aprende debe ser progresivamente incluyente, plural y democrática.

26. La universidad debería ser el principal crisol para la formación a la cooperación en la investigación científica, prefiriendo –en el lecho del humanismo solidario– la organización de investigaciones colectivas en todas las áreas del conocimiento, cuyos resultados puedan ser corroborados por la objetividad científica de la aplicación de lógicas, métodos y técnicas idóneas, como también por la experiencia de solidaridad realizada por los investigadores. Se trata de favorecer la formación de grupos de investigación integrados entre el personal docente, jóvenes investigadores y estudiantes, y también solicitar la cooperación entre las instituciones académicas ubicadas en un contexto internacional. Las redes de cooperación deberán instituirse entre sujetos educativos y sujetos de otro tipo, por ejemplo, del mundo de las profesiones, de las artes, del comercio, de la empresa y de todos los cuerpos intermedios de las sociedades donde el humanismo solidario necesita propagarse.

27. En muchos lugares se solicita una educación que supere las dificultades de los procesos de masificación cultural, que producen los efectos nocivos de

nivelación, y con ella, de manipulación consumista. El surgimiento de redes de cooperación, en el marco de la educación al humanismo solidario, puede ayudar a superar estos desafíos, ya que ofrece descentralización y especialización. En una perspectiva de subsidiariedad educativa, tanto a nivel nacional como internacional, se favorece el intercambio de responsabilidad y de experiencia, esencial para optimizar los recursos y evitar los riesgos. De esta manera se construye una red no sólo de investigación sino –sobre todo– de servicio, donde uno ayuda al otro y se comparten los nuevos descubrimientos, “intercambiando temporalmente los profesores y proveyendo en todo lo que pueda contribuir a una mayor ayuda mutua”³⁴.

7. Prospectivas

28. La educación escolar y universitaria estuvieron siempre en el centro de la propuesta de la Iglesia Católica en la vida pública. Ella defendió la libertad de educación cuando, en las culturas secularizadas y laicistas, parecían reducirse los espacios asignados a la formación de los valores religiosos. A través de la educación, continuó suministrando principios y valores de convivencia pública cuando las sociedades modernas, engañadas por los logros científicos y tecnológicos, jurídicos y culturales, creían insignificante la cultura católica. Hoy, como en todas las épocas, la Iglesia Católica tiene todavía la responsabilidad de contribuir, con su patrimonio de verdades y de valores, a la construcción del humanismo solidario, para un mundo dispuesto a actualizar la profecía contenida en la Encíclica *Populorum progressio*.

29. Para dar un alma al mundo global, atravesado por constantes cambios, la Congregación para la Educación Católica vuelve a lanzar la prioridad de la construcción de la “civilización del amor”³⁵, y exhorta a todos los que por profesión y vocación están comprometidos en los procesos educativos –en todos los niveles– a vivir con dedicación y sabiduría dicha experiencia, según los principios y los valores enucleados. Este Dicasterio –después del Congreso

³⁴ Concilio Euménico Vaticano II, Declaración sobre la Educación Católica *Gravissimum educationis*, 12.

³⁵ La expresión “civilización del amor” fue usada por primera vez por Pablo VI el 17 de mayo de 1970, el día de Pentecostés (*Insegnamenti*, VIII/1970, 506), y retomada varias veces durante su pontificado.

Mundial “Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva” (Roma-Castel Gandolfo, 18-21 de noviembre de 2015)– dio eco a las reflexiones y a los desafíos que surgieron ya sea por parte de los docentes, de los alumnos, de los padres, como de las Iglesias particulares, las Familias religiosas y las Asociaciones comprometidas en el vasto universo de la educación.

30. Estos lineamientos fueron entregados a todos los sujetos que trabajan con pasión para renovar cotidianamente la misión educativa de la Iglesia en los diferentes continentes. Se desea, también, proporcionar una herramienta útil para un diálogo constructivo con la sociedad civil y los Organismos Internacionales. Al mismo tiempo, el Papa Francisco erigió la Fundación “*Gravissimum educationis*”³⁶ para aquellas “finalidades científicas y culturales dirigidas a promover la educación católica en el mundo”³⁷.

31. En conclusión, los temas y los horizontes para explorar –a partir de la cultura del diálogo, de la globalización de la esperanza, de la inclusión y de las redes de cooperación– solicitan ya sea la experiencia formativa y de enseñanza que las actividades de estudio y de investigación. Será necesario, por lo tanto, favorecer la comunicación de dichas experiencias y los resultados de las investigaciones, con la finalidad de permitir que cada sujeto comprometido en la educación al humanismo solidario comprenda el significado de su propia iniciativa en el proceso global de la construcción de un mundo fundado sobre valores de solidaridad cristiana.

Roma, el 16 de abril de 2017, fiesta de la Resurrección de Nuestro Señor Jesucristo

Card. Giuseppe Versaldi

Prefecto

Arzbp. Angelo Vincenzo Zani

Secretario

³⁶ Papa Francisco, Quirógrafo para la erección de la Fundación “*Gravissimum educationis*”(28 de octubre de 2015).

³⁷ *Ibid.*

Los autores

G. Hernán Fernández

Licenciado en Historia y Doctor en Historia. Profesor Adjunto en la cátedra Historia Argentina II (UNSJ). Becario Posdoctoral del CONICET. Autor del libro “¿Existe UN Facundo? Repensar el escrito de Sarmiento desde las ediciones y lecturas realizadas durante la vida del autor y póstumamente. Buenos Aires” (2020). Autor de diferentes artículos publicados en diversas revistas científicas.

Laura S. Guic

Profesora de Enseñanza Primaria. Licenciada en Gestión Educativa. Especialista en Educación, orientación a la Investigación. Maestría en Investigación Científica y doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación. Ha participado en publicaciones, jornadas y congresos; indagando el ámbito de la Historia de la Educación desde la perspectiva del gobierno. Docente - investigadora, por la Universidad Nacional de Lanús y la Universidad del Salvador.

Alejandro Herrero

Doctor en Historia. Investigador Independiente del CONICET. Profesor Asociado en la Universidad Nacional de Lanús en materias de historia Argentina y Latinoamericana en las carreras de Ciencia Política, Trabajo Social y Diseño y Comunicación Visual. Se especializa en historia de las ideas políticas e historia de la educación en Argentina siglo XIX y comienzos del siglo XX. Director de proyectos de investigación en UNLa y CONICET.

Pablo Rodríguez

Es Licenciado en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés y profesor de la Universidad de Lomas de Zamora.

Dulce María Santiago

Doctora en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica Argentina (2006)

Docente – Profesora Titular en la misma Universidad y en la Universidad Nacional Santo Tomás de Aquino. Investigadora sobre Pensamiento Latinoamericano en la UNS (Universidad Nacional del Sur). Publicó *El problema de la cultura* (2009) y numerosos capítulos de libros colectivos sobre filosofía y cultura latinoamericana. Dictó cursos en Cuba (2011) y en Colombia (2016).

Johanna Vargas Ugalde

Periodista. Magíster en Psicología Social mención Metodología de la Investigación Postitulada en Métodos para la Investigación Social Doctoranda en Educación por el Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (PIDE). Universidad de Lanús, Universidad de San Martín y Universidad de Tres de Febrero. Académica de posgrado y coordinadora de Magíster en Universidad Central de Chile Sus líneas de investigación son políticas públicas educativas y currículo en educación superior

Normas para autores

I. Envío

Los trabajos podrán estar escritos en castellano, portugués, italiano, francés o inglés, y serán enviados por correo electrónico, en archivo .doc, a la dirección de ISER: iser.1968@yahoo.com.ar.

En caso de que los trabajos tengan gráficos o imágenes, éstos se enviarán en un archivo aparte en alta resolución, preferentemente en formato JPG o PNG.

Junto a los trabajos se enviará un resumen o *abstract* de hasta 10 líneas, y 5 palabras clave en castellano e inglés. En el resumen se especificarán los objetivos, fuentes, métodos y resultados reales de la investigación. Los trabajos para las secciones de **comentarios** y **reseñas bibliográficas** así como las **noticias** no llevan resumen.

Asimismo, los autores facilitarán en otro archivo un breve *curriculum vitae* con el nombre de la institución donde trabajan y su situación profesional actual, que no exceda los 7 renglones.

II. Presentación

Los artículos que no se ajusten a estas normas no serán considerados para su publicación.

II.1 Artículos

Los artículos, originales e inéditos, tendrán una extensión máxima de 30 hojas (DIN A-4), utilizando tipos Times New Roman 11, a espacio simple, incluyendo las notas en Times New Roman 10, gráficos, cuadros e ilustraciones.

El **título** irá centrado en mayúscula minúscula, negrita. El Nombre completo del autor a la derecha.

Los **subtítulos** en negrita Mayúscula minúscula a la izquierda.

El **cuerpo del texto** irá dejando una línea después del título/subtítulo o epígrafe.

El texto se escribirá **sin sangrías** a la izquierda. No se usarán tabuladores ni automáticos para las enumeraciones. El número de nota debe ponerse **antes** del signo puntuación.

Las **citas** se pondrán “entre comillas”, y las ‘citas dentro de las citas’. No se usarán comillas francesas. Las citas de más de tres renglones deben ir separadas del cuerpo del texto, con una sangría de un cm a la izquierda. En todos los casos, se requiere que la cita sea en el mismo idioma del texto principal y que se incluya en nota a pie el texto en idioma o lengua original.

La *itálica* se usará sólo para las palabras extranjeras, aun cuando pertenezcan al vocabulario técnico.

Para destacar una palabra o frase se usará **negrita**, procurando no abusar de estos destaques.

Las **rayas** (–) sirven para introducir una aclaración que, según la RAE, “supone un aislamiento mayor con respecto al texto en el que se insertan que los que se escriben entre comas, pero menor que los que se escriben entre paréntesis”, y deben ir —**pegadas**— (sin espacio) a la primera y última palabra de la oración que separan. Los **guiones**, en cambio, (-) se usarán para separar fechas: “1070-1072”; para crear sustantivos compuestos ocasionales: “ciudad-estado”; para vincular palabras que formen un concepto: “ser-para-sí”; para separar el prefijo de su base con el fin de hacer hincapié en el valor semántico de la partícula: “re-presentación”, etc. En otras lenguas, como el portugués por ejemplo, para respetar los casos gramaticales que así lo exigen: “pode-se”, “louvou-os”, “obedecer-lhes”.

II.2 Citas y referencias bibliográficas

Las referencias a obras citadas aparecerán sólo a pie de página y deben numerarse correlativamente. El artículo **no llevará una bibliografía** completa al final ni dentro de una nota a pie de página. En las notas a pie también se incluirán los comentarios o aclaraciones al texto que el autor crea pertinentes y oportunas.

El conjunto de las notas de cada artículo no excederá la quinta parte de la extensión total del artículo.

II.3 Modelo de citaciones

Libro: Nombre completo y Apellido del autor, *Título*, Ciudad, Editorial, año, pp. de la cita. Cuando la autoría del texto referenciado corresponda a más de tres personas, se escribirá el apellido de la primera seguido de “*et al.*”

Capítulo de libro: Nombre completo y Apellido del autor, “Título de capítulo”, Nombre completo y Apellido del coordinador, director o editor, *Título del libro*, Ciudad, Editorial, año, pp. de la cita

Artículo: Nombre completo y Apellido del autor, “Título del artículo”, Nombre de la Revista, tomo o volumen, número, año, p inicial y p. final **la primera vez**, con indicación de las específicas mencionadas.

En caso de repetirse alguna cita, se debe indicar: Apellido del autor, ob. cit., pp. En caso de que hubiera más de una obra del mismo autor, la segunda mención sólo debe contener las primeras palabras del título de la obra si éste es largo, seguidas de la o las páginas citadas.

En caso de que la cita se repita en la nota siguiente, y siempre que se trate de páginas diferentes, sólo indicar “ibíd., pp.”. En caso de que sea la misma página o páginas de la cita anterior, solo indicar “ibíd”.

Cuando la ciudad de edición tuviera traducción al idioma del artículo, se prefiere esta forma. Por ejemplo, “Florencia” (en el caso del castellano) o “Florença” (para el portugués) se prefieren a “Firenze”. Esta traducción no debe trasladarse al nombre de la editorial o de una institución. Así, por ejemplo, “Leuven University Press” **no** debe ser modificado por “Lovaina University Press”.

Las citas de documentos inéditos se harán por el catálogo del repositorio al que pertenecen. Lo mismo para mapas, dibujos, fotos y otros documentos que se ubican por catálogos. En general: *Título del documento*, Nombre del archivo y el lugar de localización (fondo, serie, legajo, expediente, etc.), indicando entre paréntesis la abreviatura del repositorio que se utilizará en las citas siguientes.

III. Otras secciones

Además de artículos, la revista publicará las siguientes categorías de trabajo. Las indicaciones de presentación son las mismas que para los artículos.

- **Traducciones de fuentes:** igual extensión que los artículos. Incluirán una breve introducción, luego el texto en el idioma traducido, y finalmente el texto en lengua original.

- **Varia:** artículos interdisciplinarios: igual extensión que los artículos.

- **Noticias:** todas las noticias deben estar directamente vinculadas a la temática de la revista y de ISER Comprende:

a) Informes (resúmenes) de tesis de posgrado (doctorado, maestría y especialización) defendidas y aprobadas durante el año de publicación del número correspondiente. Deben llevar esta indicación. Máximo 1500 palabras.

b) Eventos académicos internacionales en los que participen al menos tres países, tanto: b.1) Por efectuarse; b.2) crónicas de eventos ya efectuados durante el año de publicación del número correspondiente. La extensión máxima para ambas categorías es de 1500 palabras.

c) Otras noticias que el autor considere de interés para la revista, cuya publicación será evaluada por los editores. Máximo 500 palabras.

- **Comentarios bibliográficos críticos:** máximo 2000 (dos mil) palabras

- **Reseñas bibliográficas:** máximo 1500 (mil quinientas).

- **Transcripciones y ediciones críticas de manuscritos históricos o contemporáneos de interés para la temática de la revista.** Seguirán las normativas generales para transcripciones y ediciones críticas de manuscritos.

ÍNDICE

Artículos	5
<i>Laura Guic</i>	
Presentación. La perspectiva histórica de la investigación educativa religiosa	7
<i>Alejandro Herrero</i>	
La formación de ciudadanos y la enseñanza laica o religiosa	11
Resumen	29
Abstract	31
<i>G. Hernán Fernández</i>	
Sarmiento y los usos de la religión en el <i>Facundo</i> y <i>Recuerdos de provincia</i>	33
Resumen	45
Abstract	47
<i>Laura Guic</i>	
La educación patriótica en las escuelas confesionales del ciclo de los Centenarios	49
Resumen	61
Abstract	64
<i>Dulce María Santiago</i>	
Las primeras universidades privadas como propuesta de Educación religiosa	65
Resumen	83
Abstract	85
<i>Johanna Vargas Ugalde</i>	
Políticas públicas educativas neoliberales y sus efectos en las universidades confesionales de Chile (2010-2020)	87
Resumen	87
Abstract	99
<i>Pablo Rodríguez</i>	
Reflexiones y preguntas acerca de la identidad institucional de la escuela religiosa en tiempos de pandemia	101
Resumen	107
Abstract	109

Documentos	111
Declaración <i>Gravissimum Educationis</i>	113
Constitución Apostólica <i>Ex Corde Ecclesiae</i>	125
Congregación para la Educación Católica Educar hoy y mañana	153
Congregación para la Educación Católica Educar al humanismo solidario <i>Lineamenta</i>	185
Los autores	199
Normas para autores	201